

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Vihreän lipun ympäristökasvatusohjelma – vaikuttavuutta
osallisuuden keinoin**

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

HEIDI VARTIAINEN

Huhtikuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

HEIDI VARTIAINEN: Vihreän lipun ympäristökasvatusohjelma – vaikuttavuutta osallisuuden keinoin

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 77 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2014

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tarkastella Vihreän lipun ympäristökasvatusohjelmaa ja sen toteutumista eri ikäisten lasten ja nuorten ympäristökasvatuksessa. Vihreä lippu on päiväkodeille, kouluille, oppilaitoksille sekä vapaa-ajan toimijoille tarkoitettu kestävä kehityksen ohjelma. Se on osa kansainvälistä Eco Schools -ohjelmaa, jonka on kehittänyt ympäristökasvatusjärjestö Foundation for Environmental Education (FEE). Eco Schools -ohjelmassa ovat mukana mm. lähes kaikki EU-maat, ja siihen osallistui vuonna 2011 yli 35 000 koulua yli 50 maassa. Ohjelmaa toteuttaa ja koordinoi Suomessa Suomen Ympäristökasvatuksen Seura. Vihreän lipun perusperiaatteet ovat ympäristökuormituksen vähentäminen, kestävä kehitys kasvatuksen integrointi opetukseen ja toimintakulttuuriin, lasten ja nuorten osallisuus sekä yhteistyö ympäröivän yhteiskunnan kanssa.

Tutkielma oli jatkoa aiemmalle kandidaatintutkielmalle, joka tarkasteli Vihreän lipun ohjelmaa erityisesti sen vaikuttavuuden ja sen tuottaman osallisuuden näkökulmista peruskouluissa. Tämä tutkielma laajensi näkökulman myös päiväkotien ja toisen asteen oppilaitosten tarkasteluun.

Tutkielman tavoitteena oli selvittää ja vertailla, millasiin ympäristökasvatuksellisiin tavoitteisiin ohjelman avulla on päästy, miten hyvin se toteuttaa varhaiskasvatussuunnitelman ja peruskoulun ja toisen asteen opetussuunnitelmien perusteita ympäristökasvatuksen ja aktiivisen kansalaisuuden osalta, ja millaista osallisuutta ohjelma tuottaa.

Tutkimusaineistona oli yhteensä 61 kappaletta päiväkotien, peruskoulujen ja toisen asteen oppilaitosten anomusta kestävälle Vihreä lippu -tasolle siirtymisestä vuosilta 2011–2013. Kestävä tason anomuksen voi tehdä, kun on ollut hyväksytysti mukana vähintään kolmessa Vihreän lipun teemaprojektissa. Kestävä tason lippua anoessa tulee monipuolisesti arvioida omaa Vihreän lipun toimintaa ja arvioida saavutuksia, joihin eri teemaprojektien kuluessa on päästy.

Tutkimusmenetelmä tutkielmassa oli laadullinen tutkimus ja käytetty tutkimusmetodi sisällönanalyysi.

Keskeisimmät tutkimustulokset aineiston perusteella olivat, että Vihreä lippu lisää ympäristötietoisuutta, parantaa ympäristökasvatuksen laatua ja vähentää siinä mukana olevien toimijoiden ympäristökuormitusta. Lisäksi tutkimus osoitti, että ohjelma tuottaa monipuolisia yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemuksia sekä innostaa ympäristön puolesta toimimiseen. Vihreän lipun ohjelma on vaikuttanut lasten ja nuorten ympäristökäyttäytymiseen myönteisesti muuttamalla toimintatapoja. Tutkimuksen tulosten perusteella voi päätellä, että eri kouluasteiden opetussuunnitelmien perusteissa mainitut ympäristökasvatuksen ja aktiivisen kansalaisuuden aihekokonaisuudet toteutuvat Vihreä lippu -ohjelman avulla hyvin.

Vihreä lippu -toiminnan lopullinen arviointi sen vaikuttavuuden suhteen on haasteellista. Vaikka yleisiä johtopäätöksiä Vihreä lippu -kokemusten ja toiminnan tulosten pohjalta voidaan tehdä, varsinaisia yleistyksiä on hankalampi johtaa. Lopullisesti ohjelman vaikuttavuus voi näkyä vasta paljon myöhemmin lapsen ja nuoren elämässä, siinä toimiiko hän tulevaisuudessa vastuullisella, ympäristön huomioon ottavalla tavalla ja miten hän omalla toiminnallaan osallistuu ja pyrkii vaikuttamaan ympäröivään yhteiskuntaan.

Avainsanat: ympäristökasvatus, kansalaiskasvatus, ympäristöasenteet, ympäristövastuullisuus, osallisuus, vaikuttavuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	YMPÄRISTÖKASVATUKSEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ	7
2.1	YHTEINEN KÄSITYS: KOHTI YHTENÄISTÄ YMPÄRISTÖKASVATUKSEN KÄSITTEISTÖÄ	7
2.2	TÄRKEITÄ YMPÄRISTÖKASVATUKSEN KÄSITTEITÄ	7
2.2.1	<i>Ympäristö.....</i>	7
2.2.2	<i>Kestävä kehitys</i>	8
2.2.3	<i>Ympäristökasvatus</i>	9
2.2.4	<i>Ympäristövastuullisuus ja ekososiaalinen sivistys</i>	11
2.3	LUONTO- JA YMPÄRISTÖKASVATUKSEN EROISTA.....	12
3	YMPÄRISTÖKASVATUKSEN HISTORIAA	13
3.1	YMPÄRISTÖHERÄTYS	13
3.2	YMPÄRISTÖLAINSÄÄDÄNNÖN JA YMPÄRISTÖKASVATUKSEN KANSAINVÄLINEN JA KANSALLINEN KEHITYS	14
3.3	YMPÄRISTÖKASVATUKSEN EDISTÄMISEN STRATEGIOITA NYT	16
4	YMPÄRISTÖKASVATUS SUOMEN OPPILAITOKSISSA.....	17
4.1	YMPÄRISTÖKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA	18
4.2	YMPÄRISTÖKASVATUS PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA	19
4.3	YMPÄRISTÖKASVATUS TOISEN ASTEEN OPPILAITOSTEN OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTEISSA	20
4.4	SUOMEN HALLITUSOHJELMA: NÄKÖKULMIA KESTÄVÄÄN KEHITYKSEEN	21
4.5	KOULUJEN JA OPPILAITOSTEN YMPÄRISTÖKRITERIT	21
5	YMPÄRISTÖKASVATUS.....	23
5.1	OPPIMISKÄSITYKSET YMPÄRISTÖKASVATUKSESSA.....	23
5.1.1	<i>Kokemuksellinen oppiminen</i>	23
5.1.2	<i>Oppiminen sosiaalisena toimintana.....</i>	23
5.1.3	<i>Konstruktivistinen ja kontekstuaalinen oppiminen</i>	24
5.2	YMPÄRISTÖKASVATUKSEN MALLEJA	25
5.2.1	<i>Hungerford ja Volk ympäristökasvatuksen mallien perustana</i>	25
5.2.2	<i>Jerosen ja Kaikkosen talomalli.....</i>	26
5.2.3	<i>Palmerin puumalli</i>	26
5.2.4	<i>Koskisen ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina -malli</i>	27
6	OSALLISTUMISEN NÄKÖKULMA YMPÄRISTÖKASVATUKSESSA.....	28
6.1	KANSALAISUUDEN JA OSALLISTUMISEN KÄSITTEISTÄ.....	28
6.2	LAPSET JA NUORET KANSALAISVAIKUTTAJINA	29
6.3	KOULU JA OSALLISUUS	31
6.4	LAPSET JA NUORET YMPÄRISTÖKANSALAISINA.....	32
6.5	OPETTAJA YMPÄRISTÖKASVATTAJANA	33
7	YMPÄRISTÖAJATTELUN JA -ETIIKAN ONGELMALLISUUDESTA.....	35
7.1	IHMISEN LUONTOSUHDE JA SEN LIITTYMINEN KOKO ELÄMÄNPIIRIIN	35
7.2	YMPÄRISTÖN PUOLESTA TOIMIMISEN ESTEET JA HAASTEET	36
7.3	KESTÄVÄN KEHITYKSEN DISKURSSIN KRIITIKKI.....	37
8	VIHREÄ LIPPU -YMPÄRISTÖKASVATUSOHJELMA	39
8.1	VIHREÄN LIPUN OHJELMAN TAUSTA	39
8.2	VIHREÄN LIPUN TAVOITTEET JA PERUSPERIAATTEET	39
8.3	VIHREÄN LIPUN YMPÄRISTÖKASVATUSOHJELMAN SISÄLTÖ JA KRITERIT	40

8.4	VIHREÄN LIPUN KESTÄVÄ TASO	42
9	VIHREÄN LIPUN TOIMINTAMALLIN TUTKIMUS.....	43
9.1	TUTKIMUSONGELMAT	43
9.2	TUTKIMUSMENETELMÄT	44
9.3	TUTKIMUSAINEISTO JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	46
10	TUTKIMUSTULOKSET	48
10.1	VIHREÄN LIPUN TEEMAT AINEISTOSSA	48
10.2	YMPÄRISTÖKASVATUSTOIMINNAN KEHITTYMINEN	49
10.2.1	<i>Ympäristökasvatustoiminnan kehittyminen päiväkodeissa.....</i>	<i>50</i>
10.2.2	<i>Ympäristökasvatustoiminnan kehittyminen peruskouluissa</i>	<i>51</i>
10.2.3	<i>Ympäristökasvatustoiminnan kehittyminen toisen asteen oppilaitoksissa.....</i>	<i>52</i>
10.3	OSALLISUUDEN KEINOT JA NIIDEN KEHITTYMINEN	53
10.3.1	<i>Osallisuuden tuottaminen päiväkodeissa</i>	<i>53</i>
10.3.2	<i>Osallisuuden tuottaminen peruskouluissa</i>	<i>55</i>
10.3.3	<i>Osallisuuden tuottaminen toisen asteen oppilaitoksissa</i>	<i>57</i>
10.4	VIHREÄN LIPUN TOIMINTAAN SITOUTUMINEN JA SIIHEN LIITTYVÄT HAASTEET	58
10.4.1	<i>Vihreään lippuun sitoutuminen ja haasteet päiväkodeissa</i>	<i>58</i>
10.4.2	<i>Vihreään lippuun sitoutuminen ja haasteet peruskouluissa</i>	<i>60</i>
10.4.3	<i>Vihreään lippuun sitoutuminen ja haasteet toisen asteen oppilaitoksissa</i>	<i>62</i>
10.5	UUSIA TOIMINTATAPOJA JA TULEVAISUUDEN VISIOITA.....	63
11	POHDINTA	66
11.1	JOHTOPÄÄTÖKSET	66
11.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA PÄTEVYYDEN ARVIOINTIA	69
11.3	DISKUSSIO	71
12	LÄHTEET	73
13	LIITTEET.....	78
	LIITE 1. ANOMUS KESTÄVÄLLE VIHREÄ LIPPU -TASOLLE SIIRTYMISESTÄ	78

1 JOHDANTO

Ympäristökasvatuksen kenttä on moninainen. Sen lisäksi, että jo käsitteen sisällön määrittely on hankalaa, myös kasvatuksen ja ympäristön käsitteiden ymmärtäminen ja yhdistäminen ympäristökasvatukseksi voi olla haasteellista: käsityksiä ympäristökasvatuksesta on yhtä monta kuin kasvattajaakin. Lisäksi ympäristökasvatukseen vaikuttaa ja sitä ohjaa kansallinen ja kansainvälinen lainsäädäntö sekä monenlaiset sopimukset, ohjelmat ja muut asiakirjat, jotka kaikki asettavat ympäristökasvatustoiminnalle ja -toimijoille tavoitteita ja velvoitteita. (Kokkonen 2013, 5)

Tapoja toteuttaa ympäristökasvatusta on monia, ja ”laadukkaasta” ympäristökasvatuksesta ei itsessäänkään ole vallalla konsensusta.

Kansalaisvaikuttamisen ulottuvuus ja osallisuuden arvojen korostaminen ympäristökasvatuksessa on yhä tärkeämpää. Ympäristövaikuttaminen on sitä myötä muuttunut luonnonsuojelusta laajamittaisemmaksi yhteiskunnalliseksi toiminnaksi. Myös ympäristön käsite on laajentunut, eikä vaikuttaminen tapahdu ainoastaan ekologisessa ympäristössä, vaan myös sosiaalisessa, taloudellisessa ja yhteiskunnallisessa ympäristössä. Ympäristövaikuttaminen on siirtynyt asiaan omistautuneilta aktivisteilta tavallisille ihmisille ja heidän arkitasolleen. Tavoitteena on ns. ekoarki, kestävän elämäntavan mukaisten, vastuullisten valintojen tekeminen ja kestävä elämä jokaiselle.

Kasvatus ja koulutus ovat avainasemassa ympäristötietoisuuden lisäämisessä ja kestäväan elämäntapaan oppimisessa (Loukola 2007, 6). Ympäristökasvatus on yhä enemmän myös erottamaton osa päiväkotien, koulujen ja oppilaitosten kasvatustehtävää. Jo varhaiskasvatussuunnitelma sisältää elementtejä ympäristökasvatuksesta (ympäristömyönteisyys, ympäristön puolesta toimiminen) ja ympäristökasvatus on kirjattu koulujen ja toisen asteen oppilaitosten opetussuunnitelmiin aihekokonaisuudeksi. Myös erilaisia kestävän kehityksen strategioita, -edistämisoppaita ja -ohjelmia on laadittu.

Koulujen ja oppilaitosten ympäristökasvatuksessa korostetaan kestävän kehityksen lisäksi aktiivisen kansalaisen ja osallisuuden periaatteita sekä sellaisten valmiuksien kehittämistä, joita oppilaat – ja opettajat – tarvitsevat. Siltikin käytännön ympäristökasvatustyö on melko pitkälti

opettajien oman kiinnostuksen ja omien oppimis- ja opetuskäsitysten varassa, ja usein koulun perusasioiden opetus ajaa ympäristökasvatuksen ohi.

Ympäristökasvatus aiheena on aina ollut sydäntäni lähellä. Minulla on aiempi ympäristöhallinnan insinöörin tutkinto, ja tiesin jo tullessani opiskelemaan luokanopettajaksi, että tulen tekemään opintoihin liittyvät tutkimukseni jollain tapaa liittyen ympäristökasvatukseen. Sitten näin syksyllä 2008, opintojeni alussa, opettaja.tv:n ohjelman Vihreän lipun ympäristökasvatusohjelmasta, ja mielenkiintoni heräsi välittömästi. Vihreän lipun ohjelma on päiväkodeille, kouluille ja oppilaitoksille suunnattu ympäristökasvatuksen ohjelma, joka tavoitteellisesti ohjaa ja tukee ympäristökasvatusta ja toimii siis erinomaisena työkaluna ympäristökasvatuksen toteuttamiseen.

Kuitenkaan ohjelmaa ei ole juurikaan tutkittu sen viidentoista toimintavuoden aikana. Ajattelin, että olisi kiinnostavaa perehtyä siihen miten ohjelman toimintaperiaate käytännössä toteutuu ja millaista ympäristökasvatusta sen avulla voi tehdä. Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on sisällönanalyysin keinoin tutustua ohjelmaan ja sen periaatteisiin, erityisesti ympäristökasvatuksen vaikuttavuuden ja lasten ja nuorten osallisuuden näkökulmista. Tutkielmani on jatkoa aiempaan kandidaatin tutkielmaani, jossa perehdyin aiheeseen jo peruskoulujen näkökulmasta. Nyt tavoitteeni on perusopetuksen lisäksi tutkia ympäristökasvatuksen ja Vihreän lipun vaikuttavuutta koko lapsen ja nuoren opinpolun näkökulmasta, laajentamalla tutkimustani ottamalla mukaan myös päiväkodit ja toisen asteen oppilaitokset.

2 YMPÄRISTÖKASVATUKSEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ

2.1 *Yhteinen käsitys: kohti yhtenäistä ympäristökasvatuksen käsitteistöä*

Ympäristökasvatuksen kentän käsitteistön yhtenäistämiseksi Suomessa on juuri tehty mittava työ: Yhteinen käsitys -hanke kokoaa yhteen ympäristökasvatuksen kentän keskeisimmät ja yleisimmin käytetyt käsitteet. Hanke on ympäristöministeriön rahoittama ja Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskuksen moniammatillisena yhteistyönä kokoama. Hanke on ympäristökasvatuksen kentän laajentumisen seurauksena tullut jatke vuoden 2008 hankkeelle, jonka tuloksena julkaistiin ympäristökasvatuksen käsitteiden määritelmäluonnos. (Kokkonen 2013, 9)

Yhteinen käsitys -hankkeen tarkoituksena on päivittää nämä käsitteet, koota kestävän kehityksen kasvatuksen sanasto, kuvata ympäristökasvatuksen laajalla kentällä toimivia tahoja sekä tarkastella ympäristökasvatuksen kansallisten ja kansainvälisten tavoitteiden muuttumista käytäntöön. Hankkeen tuloksena julkaistu Yhteinen käsitys -kirja ilmestyi syyskuussa 2013. Hankkeen tavoitteena on luoda kaikille yhteinen ”työkalupankki”, jonka avulla käsitteet juurtuvat yleiseen käyttöön. Hankkeen toisena tavoitteena on lisäksi tuoda esiin toimivia ympäristökäytäntöjä, joita ympäristökasvatuksen kentän eri toimijat voivat soveltaa. (mt., 9)

Tästä syystä tutkielmassani käyttämäni käsitteet ovat Yhteinen käsitys -hankkeessa määriteltyjen käsitteiden tavoin ymmärretty.

2.2 *Tärkeitä ympäristökasvatuksen käsitteitä*

2.2.1 Ympäristö

Ympäristön määritelmä on olennainen osa ympäristökasvatuksesta puhuttaessa. Käsite ”ympäristö” voi tuntua ensi ajattelemalta itsestään selvältä, mutta se ei kuitenkaan ole sitä.

Ympäristökasvatuksen näkökulmasta ympäristö määritellään laajasti. Ympäristön fyysiseen todellisuuteen kuuluvat luonnon- ja rakennetut ympäristöt, kun taas sosiaalinen

todellisuus muodostuu ihmisistä, yhteisöistä ja instituutioista. Ympäristön ekologiseen ulottuvuuteen (luontoon) kuuluvat luonnonlakien alaiset tekijät ja ilmiöt. Inhimillinen ympäristö tarkoittaa puolestaan ympäristön psyykkistä, kulttuurista ja yhteiskunnallista ulottuvuutta. Yksilö on ympäristön aktiivinen toimija ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa sen eri osien kanssa. (Kokkonen 2013, 35).

Ympäristö-käsitteen perusta on mielestäni erityisesti ihmislähtöinen: erotuksena luontoon, ympäristöllä tunnutaan viittaavan usein juuri ihmisen ympäristöön. Kuitenkaan ympäristöä ja luontoa ei pitäisi ajatella toisistaan irrallisina kokonaisuuksina.

Hailan (2001, 15) mukaan ympäristöä voidaan tarkastella joko elettyinä ympäristönä tai maapalloa kokonaissysteeminä. Elettyyn ympäristöön liittyy eri ympäristöjen eroavaisuudet: ihmiset elävät elämäänsä tiettyyn aikaan ja paikkaan rajoittuneessa elämänpiirissä. Eri ihmisten tai ihmisryhmien ympäristöt ovat siinä määrin erilaisia, että niiden vertaaminen keskenään ei ole mahdollista. Samoin jo yksittäisen ihmisen ympäristö voi käsittää useita merkityksellisiä ulottuvuuksia, joita ei voi asettaa samaan vertailuasemaan. Näihin ulottuvuuksiin kuuluu myös ajan ja paikan moniulotteisuus. Toisaalta ympäristöä voidaan tarkastella myös globaalilla tasolla. Näiden erityisten ympäristöjen ja koko ihmiskunnan yhteisen ympäristön yhteensovittaminen on Hailan mukaan eräs tärkeimmistä ympäristöajattelun ongelmista.

Ympäristöstä puhuttaessa pitääkin aina ottaa huomioon, puhutaanko sillä hetkellä maapallosta ekosysteeminä ja kaikkien yhteisenä yhtenä ympäristönä vai kenties yksittäisen ihmisen tai ihmisryhmän erityisestä, tiettyyn aikaan kuuluvasta, tietyssä elämänpiirissä vaikuttavasta ympäristöstä.

2.2.2 Kestävä kehitys

Kestävän kehityksen käsite nousi ensimmäistä kertaa julkisuuteen vuonna 1987 YK:n asettaman Brutland -komission raportin Yhteinen tulevaisuutemme myötä. Raportti määrittelee kestävän kehityksen ”ihmiskunnan perustarpeiden hoitamisena viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa”. (Kansallinen ympäristökasvatusstrategia 1992, 15)

Kestävä kehitys onkin pääasiassa käsitetty tämän määritelmän mukaisesti sen julkaisusta lähtien. Yhteinen käsitys-hanke kokoaa kestävän kehityksen eri määrittelyt seuraavasti (Kokkonen 2013, 19–20):

1. Kestävä kehitys ymmärretään Brutland -komission määrittelyn mukaisesti kehitykseksi, joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa.

2. Kestävä kehitys tarkoittaa sellaista yksilöiden ja yhteisöjen toiminnan muutosta, joka pyrkii takaamaan terveelliset, turvalliset ja oikeudenmukaiset elämisen mahdollisuudet nykyisille ja tuleville sukupolville sekä turvaamaan ympäristön kantokyvyn ja luonnon ja kulttuurien monimuotoisuuden. Kestävä kehitys edellyttää, että ihmisten toiminta sovitetaan luonnon asettamiin ekologisiin reunaehtoihin.
3. Kestävä kehitys voidaan nähdä myös dynaamisena prosessina, joka koostuu talouden, yhteiskunnan ja luonnon keskinäisyhteyksien tunnistamisesta, ymmärtämisestä ja niiden pohjalta toimimisesta. Kestävään kehitykseen kuuluu sopeutumista, oppimista ja toimintaa.

Kestävä kehitys on käsitteenä moniulotteinen, poliittisesti latautunut ja sisällöltään ajan saatossa muuttuva, eikä sille ole yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Yleisluontoisuus onkin käsitteen sekä vahvuus että heikkous. Toisaalta käsitteen määrittelyssä tuodaan esiin kestävän kehityksen eri ulottuvuudet (jaottelu ekologiseen, taloudelliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen kestävyYTEEN) ja toive niiden yhtäaikaista toteutumisesta. Toisaalta yleisyys aiheuttaa jännitteitä eri näiden eri ulottuvuuksien välillä ja mahdollistaa ristiriitaisten intressien ajamisen saman käsitteen alla. (Kokkonen 2013, 19)

Shallcross (2006, 30) korostaa myös ympäristöongelmien sosiaalista perustaa: ympäristöongelmat johtuvat ihmisen toimista, ja vaikuttavat eniten juuri ihmiseen. Kestävän kehityksen käsite asettaakin ihmiskunnan intressit muiden elämänmuotojen intressien edelle.

Kuten voimme todeta, kestävän kehityksen käsite ei ole ristiriitaton käsite, josta vallitsisi yleinen konsensus, ja sitä on myös kritisoitu sen syntyhetkistä lähtien. Lähtökohdaltaan käsite on lisäksi ihmis- eikä luontokeskeinen.

2.2.3 Ympäristökasvatus

Ympäristökasvatuksen käsitteen alle sisältyy monenlaista kasvatuksista. Ympäristökasvatusta voidaan tarkastella arvokasvatuksen, globaalikasvatuksen, kestävän kehityksen kasvatuksen tai tulevaisuuskasvatuksen näkökulmista.

Kasvatus itsessään on monitahoinen käsite. Lyhykäisyydessään kasvatus voidaan määritellä tavoitteelliseksi ja vuorovaikutteiseksi toiminnaksi, joka edistää yksilön tietojen ja taitojen karttumista, arvojen muotoutumista ja toimintatapojen syntymistä sekä tukee yksilön persoonallisuuden kasvua (Kokkonen 2013, 19).

Arvokasvatuksella tarkoitetaan sitä kasvatuksen osa-aluetta, joka auttaa pohtimaan eettisiä peruskysymyksiä sekä tunnistamaan omaa ja muiden toimintaa ohjaavia arvoja (mt., 16).

Arvokasvatuksella on tärkeä sija ympäristökasvatuksen kokonaisuudessa. Voisi todeta sen olevan yksi tärkeimpiä peruspilareita ympäristökasvatuksen sisällöissä. Ympäristökasvatuksen arvokasvatuksella tavoitteena on tuoda esiin ja edistää kestävään elämäntapaan ohjaavia arvoja.

Gloaalikasvatuksella tarkoitetaan sitä kasvatuksen osa-aluetta, jonka tavoitteena on herättää ihmisissä halu toimia oikeudenmukaisemman maailman, ihmisoikeuksien ja kestävä kehityksen edistämiseksi aktiivisina maailmankansalaisina (mt., 18). Gloaalikasvatuksen tavoitteena on siis yhteisen maapallon idea ja siihen liittyvät arvot, kuten solidaarisuus.

Kestävän kehityksen kasvatus tai *ympäristökasvatus* on kasvatuksen osa-alue, jonka tavoitteena on, että yksilöiden tai yhteisöjen arvot, tiedot, taidot ja toimintatavat muuttuvat kestävä kehityksen mukaisiksi. Kestävän kehityksen kasvatuksen ja ympäristökasvatuksen tavoitteet ovat samanlaiset, mutta painotuksissa voi olla eroja. Kestävän kehityksen kasvatus tuo selkeämmin esiin kestävä kehityksen eri ulottuvuudet (jaottelu ekologiseen, taloudelliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen kestävyys), kun taas ympäristökasvatus painottaa erityisesti ekologista ulottuvuutta. Asiayhteydestä riippuen joku termeistä voi olla käyttökelpoisempi, mutta toiminnan päämäärä on yhteinen: kestävä kehityksen edistäminen. (mt., 20)

Loukola (2007, 6) toteaa, että kestävä kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen visiona on kestävä elämäntapaan sitoutuneet kansalaiset, joiden tietoja, taitoja ja motivaatiota kartutetaan kaikkeen kasvatukseen ja koulutukseen integroidulla kestävä kehityksen kasvatuksella.

Ekologisesti kestävä kasvatus on Turpeisen (2005, 101) mukaan ennen kaikkea yhteiskunnallinen näkemys, joka perustuu jatkuvasti kasvavaan tietoisuuteen ympäristöämme ja tulevaisuuttamme uhkaavista tekijöistä omassa toiminnassamme.

Tulevaisuuskasvatus on se kasvatuksen osa-alue, jonka tavoitteena on parantaa yksilön ja yhteisöjen mahdollisuuksia tulevaisuudessa selviytymiseen ja paremman yhteisen yhteiskunnan kehittämiseen. Tulevaisuuskasvatuksen tavoitteena on vahvistaa yksilön kykyä visioida haluttua tulevaisuutta irrallaan nykyisyydestä, tarkastella nykytilaa ja pohtia kehityspolkuja visioon pääsemiseksi. (Kokkonen 2013, 32)

Shallcross (2006, 7) toteaa, että kestävä kehityksen kasvatuksen tavoitteena on auttaa kehittämään kestäviä yhteiskuntia tulevaisuudessa. Tämä pohjautuu oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon periaatteisiin, jotka liittyvät olennaisesti kestävä kehitykseen, sekä ekologisesta, sosiaalisesta että taloudellisesta kestävydestä puhuttaessa.

Kun on kysymys tulevaisuudesta, toiminnalla tarkoitetaan asenteeseen pohjautuvaa käyttäytymisaikomusta ja uskoa sen vaikuttavuuteen. Tulevaisuuskasvatuksen haasteena ovat ihmisten tulevaisuuskuvat, eli millainen visio tulevaisuudesta yksilöllä on, ja siihen sisältyvät käsitykset ajasta ja paikasta. On tutkittu, että mitä kauemmas tulevaisuuteen ja kohteeseen ajattelussa edetään, sitä laimeampaa on mielenkiinto. Ihmisiä askarruttavat eniten oman perheen ja lähipiirin tapahtumat lähiaikoina. (Kaivola & Rikkinen, 2003, 117)

Tulevaisuuteen suuntautuvan eettisyyden ongelma on lisäksi se, että tulevat sukupolvet ovat määrätymättömiä, sattumanvaraisia ja epäajankohtaisia, ja myös oman toiminnan seurausten arviointi on hankalaa. (Vilka 1993, 191)

Yksilön ajattelun suuntaaminen tulevaisuuteen ja toimiminen vastuullisesti tulevien sukupolvien elinmahdollisuuksien turvaamiseksi, mikä on kestävän kehityksen agendan kulmakiviä, on siis todellinen haaste ympäristökasvatukselle.

2.2.4 Ympäristövastuullisuus ja ekososiaalinen sivistys

Ympäristökasvatuksen päämäärinä voidaan nähdä ympäristövastuullisuus ja ekososiaalinen sivistys.

Ympäristövastuullisuus tarkoittaa yksilön tai yhteisön pyrkimystä toimia ympäristön kannalta parhaalla mahdollisella tavalla oman pätevyyden ja toimintaympäristön tarjoamien mahdollisuuksien mukaan (Kokkonen 2013, 14). Ympäristövastuullisuuden käsitteen taustalla vaikuttaa ihmisen eettinen suhde luontoon ja tuleviin sukupolviin. Vilkan (1993, 11) mukaan eettisyys on erityinen inhimillinen piirre, joka ylittää hyödyn, sopimusten tai lakien sanelemat rajat. Eettistä asennoitumista voi parhaiten kuvata sanoilla vastuullisuus ja epäitsekkyys.

Ekososiaalisella sivistyksellä viitataan ”inhimillisen kasvun kautta saavutettuun ymmärrykseen ihmisen vapauksista ja vastuista, jotka perustuvat riippuvuuteen luonnosta ja toisista ihmisistä”. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen ottaa ekologiset ja sosiaaliset kysymykset huomioon jokapäiväisessä toiminnassaan sekä rakentaa kestävää tulevaisuutta. Ekososiaaliseen sivistykseen kuuluvat myös kriittisyys, ajattelun taidot ja kyky asettua muiden asemaan. (Kokkonen 2013, 17)

2.3 *Luonto- ja ympäristökasvatuksen eroista*

Käsitys – hankkeessa ympäristökasvatus on määritelty seuraavasti: ”kasvatuksen osa-alue, joka tukee elinikäistä oppimisprosessia siten, että yksilöiden tai yhteisöjen arvot, tiedot, taidot ja toimintatavat muuttuvat kestävä kehityksen mukaisiksi (Kokkonen, 2013, 14).”

Luontokasvatus sitä vastoin keskittyy luonnossa liikkumisen ja luontokokemusten ja -elämysten kautta tapahtuvaan kasvattamiseen. Käsitys -hanke määrittelee lisäksi luontokasvatuksen ympäristökasvatuksen muodoksi, joka on elämyksellistä ja kokemuksellista, tukee yksilön ympäristöherkkyyttä ja luontosuhdetta sekä edistää luonnontuntemusta (mt., 14). Voisi siis todeta, että ympäristökasvatus keskittyy tavoitteellisesti siinä missä luontokasvatuksen tehtävä on luonnosta saatujen elämysten tuottaminen. Luontokasvatus on kuitenkin mielestäni tärkeä osa ympäristökasvatusta. Elävän luontosuhteen luominen ja ympäristöherkkyyteen kasvattaminen ovat ympäristökasvatuksessa tärkeässä roolissa. Miksi toimia ympäristön puolesta, jos se on ihan sama, ja luontosuhdetta ei näin ollen ole?

3 YMPÄRISTÖKASVATUKSEN HISTORIAA

3.1 *Ympäristöherätys*

Ympäristö sen nykyisessä merkityksessä syntyi 1960-luvun kuluessa. Tähän johtaneesta tapahtumasarjasta käytetään nimeä *ympäristöherätys*. Sen jälkeen termillä ”ympäristö” on viitattu inhimillisen olemassaolon aineelliseen perustaan, jota uhkaa ihmisten omien toimintojen seurauksena tuho (Haila 2001, 9). Ympäristöhuolta ilmentämään ilmestyi myös kansainvälisesti lukuisia ”herätyskirjoja”, joista Rachel Carsonin Äänetön kevät (1962), oli merkittävimpiä. Kirjojen tarkoitus oli nostaa esiin ympäristöön kohdistuvia uhkia. Tätä myötä käsitteen ”ympäristö” sisältö ja ymmärrys siitä alkoi muuttua. Ympäristöherätyksen myötä syntyi *ympäristökysymys*: pelko siitä, että inhimillisen elämän perustana oleva ympäristö ei säily itsestään selvästi ennallaan (Haila 2001, 10).

Ympäristön tuhoutumisesta ja luonnon häviämisestä on tunnettu huolta jo 1800-luvun loppupuolelta alkaen. Luonnon ja ihmisten suhteet ja ongelmat nousivat Suomessakin julkisuuteen jo 1800-luvun lopulla. 1960-luvulta alkaneeksi katsotun ympäristöherätyksen ja sen myötä modernin ympäristöajattelun synnyn äkillisyys ja voimakkuus sitä vastoin olivat uutta. (Haila 2001, 28) Vaikkakin voidaan todeta, että suurin osa ympäristön pilaantumista ilmaantuvista seikoista oli ollut tiedossa jo paljon aikaisemmin, toisen maailmansodan jälkeen ilmaantuneet ”uutuudet”, eli ydinräjäytykset ja radioaktiivinen saaste sekä kemianteollisuuden kasvu ja sen mukanaan tuoma yhdisteiden leviäminen ympäristöön ja niiden vaarat, olivat keskeinen ponnin ympäristöherätyksen pioneereille kuten edellä mainittu Rachel Carson. Näiden lisäksi uutta oli myös ympäristöhuolen kattavuus. Haila (2001, 28) kuvaa tämän huolen kattavuutta toteamalla, että ympäristön ja ihmisten muodostaman yhteiskunnan välillä koettiin vallitsevan totaalinen, kaiken kattava kriisi: kyse oli ihmiskunnan eloonjäämisestä ennemmin kuin yksittäisistä ongelmista.

Vilka (1993, 26) määrittelee ympäristöongelman olevan yhtäältä inhimillistä elämää häiritsevä tai haittaava tekijä. Luontokeskeisestä näkökulmasta käsite on laajempi; kyse on koko maapallon elämää uhkaavista tekijöistä. Vilka (1993, 20) toteaa ympäristöongelmien historian olevan ihmisen luontosuhteen ja tieteellis-teknisen kehityksen historiaa. Ympäristöongelmien

perustana alettiin siis nähdä koko nyky-yhteiskunnan kehitys. Hailan (2001, 23) mukaan ympäristöherätys kasvoi moraaliseksi protestiksi tätä kehityksen suuntaa vastaan.

3.2 Ympäristölainsäädännön ja ympäristökasvatuksen kansainvälinen ja kansallinen kehitys

Suomen – kuten muidenkin maiden – ympäristökasvatuksen alkamisajankohdan määrittely tarkasti on vaikeaa, sillä monia ympäristökasvatukseen liittyviä elementtejä on ollut suomalaisen koulun opetussuunnitelmissa kauan. Tällaisia elementtejä on ainakin luonnontieteen, ympäristöopin, kotitalouden ja kuvaamataidon opetuksessa. (Laukkanen 2005, 10)

Huolenpito ympäristön tilasta ilmaantui 1960-luvun kuluessa uutena julkisen politiikan ulottuvuutena (Haila 2001, 22). Ympäristöherätyksen myötä siis ensimmäistä kertaa selväsanaisesti ilmaistiin, että julkinen valta on vastuussa ympäristön tilasta. Ympäristöherätys oli yleismaailmallinen ilmiö, jonka myötä kaikkiin teollistuneisiin maihin luotiin virallinen ympäristöhallinto hyvin samanaikaisesti, noin vuosina 1968–1972 (Haila 2001, 30).

Ympäristönsuojelu on vähitellen vakiintunut kansainväliseen poliittiseen päätöksentekoon uutena toiminnan alana. Ympäristökasvatus omana sisältönään, entisen oppiaineisiin sisällytetyn opetuksen sijaan, on ollut olennainen sisältöalue ja osa ympäristöherätyksen jälkeisen kansainvälisen ja kansallisen ympäristölainsäädännön ja strategioiden kehitystyössä.

Maailman luonnonsuojeluliitto IUCN määritteli ensimmäisenä *environmental education* -käsitteen vuonna 1970 (Wolff 2004, 18). Kansainvälisillä ympäristöjärjestöillä onkin ollut keskeinen rooli ympäristökasvatuksen edistämisessä. Ympäristökasvatusta on edistetty myös hallitusten ja valtioiden välisten järjestöjen tasolla kuten YK, EU ja OECD. Euroopan neuvosto ehdotti jo 1970-luvun alussa ympäristöasioiden sisällyttämistä koulujen opetukseen (Laukkanen 2005, 10).

Vuoden 1972 YK:n Tukholman ympäristökonferenssi on ensimmäinen todella merkittävä käännekohta ympäristökasvatuksen historiassa. Konferenssi nosti ympäristökasvatuksen yhdeksi tärkeimmistä tekijöistä ympäristöongelmien ratkaisemisessa, siellä perustettiin UNEP (United Nations Environment Programme) ja kansainvälinen ympäristökasvatusohjelma IEEP näki päivänvalon. (Wolff 2004, 12)

Suomessa ympäristönsuojeluun ja ympäristökasvatukseen alettiin suhtautua aiempaa vakavammin vuoden 1972 Tukholman ympäristökonferenssin jälkeen (Kestävän kehityksen koulutusjaosto, 2006, 12).

Vuonna 1975 UNEP ja UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organization) laativat päätavoitteet ympäristökasvatukselle, jotka sittemmin hyväksyttiin ministeritasolla Tbilisin ympäristökonferenssissa vuonna 1977. Tämä julistus ja sen suositukset ovat tähän päivään asti olleet ympäristökasvatustyön kulmakiviä. (Wolff 2004, 12)

YK:n Tbilisin konferenssissa hyväksytyt ympäristökasvatuksen tavoitteet ovat (Wolff 2004, 12):

1. kasvattaa tietoisuuteen ja huoleen taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden riippuvuudesta toisistaan eri ympäristöissä
2. mahdollistaa sellaisten tietojen, arvojen, asenteiden, sitoutumisen ja taitojen saaminen, joita tarvitaan ympäristön suojeluun ja parantamiseen
3. luoda yksilöille, ryhmille ja koko yhteiskunnalle uusia ympäristöön liittyviä toimintamalleja.

1980-luvun pohjoismainen ympäristökasvatuksen projekti, jossa tuotettiin ja jaettiin oppiaineistoa kouluille, oli selkein kannanotto ympäristökasvatuksen sisällyttämiseksi pohjoismaisten koulujen opetussuunnitelmaan (Laukkanen 2005, 10). Suomi on myös ollut jo vuodesta 1986 mukana OECD:n ENSI -ympäristökasvatushankkeessa (Environment and School Initiatives). Hankkeen tavoitteena on ollut tukea koulujen ja oppilaitosten ympäristökasvatusta, edistää yhteistyöverkostojen muodostumista, panna alulle ja tukea tutkimusta ja tehdä suosituksia oppilaitosten ympäristökasvatusta tukeviksi periaatteiksi. (Laukkanen 2005, 11)

YK:n ns. Brutlandin komission pitkän aikavälin työnä laadittu ympäristöstrategia – kestävän kehityksen ohjelma – julkistettiin vuonna 1987. Ympäristön ja kehityksen Suomen toimikunta julkisti strategian pohjalta kansallisen ohjelman vuonna 1989. Komission työ sai jatkoa vuoden 1992 YK:n ympäristö- ja kehityskokouksessa Rio de Janeirossa. Tämän pohjalta tuli tunnetuksi Agenda 21, joukko periaatteita, ns. kestävän kehityksen keinot, joita esitettiin sovellettavaksi kaikilla yhteiskunnan lohkoilla, avaimina kestävään kehitykseen ja ekologisesti kestävään yhteiskunnalliseen toimintaan. (Turpeinen 2005, 184) Raportissa painotetaan, että kaikessa kasvatuksessa, sekä kouluissa että formaalin koulutuksen ulkopuolella, on käsiteltävä ympäristö- ja kehityskysymyksiä (Wolff 2004, 21).

Suomen Unesco-toimikunnan nimittämä työryhmä laati Kansallisen ympäristökasvatusstrategian vuonna 1992 (Kestävän kehityksen koulutusjaosto 2006, 12).

Rio de Janeirossa järjestettiin vuonna 2012 YK:n kestävän kehityksen kokous, jonka loppuasiakirjassa painotetaan alueellisten yhteisöjen roolia kestävän kehityksen kasvatuksessa ja koulutuksessa sekä kestävän kehityksen edistämisessä (Kokkonen 2013, 50). Lisäksi siinä kannustetaan kouluja ja oppilaitoksia ottamaan käyttöön kestävän kehityksen hyviä käytäntöjä ja sisällyttämään kestävän kehityksen oppiainerajat ylittäväksi opetuksiksi (Kokkonen 2013, 68).

3.3 *Ympäristökasvatuksen edistämisen strategioita nyt*

Parhaillaan on meneillään *YK:n kestävän kehityksen kasvatuksen vuosikymmen 2005–2014*. Vuosikymmenen keskeisin tehtävä on saada kestävä kehitys sisällyttämään maailman kaikkien valtioiden opetusjärjestelmiin tämän vuosikymmenen kuluessa (Kokkonen 2013, 68). Tämän tavoitteen saavuttamisen keinoina ovat ympäristökasvatuksen koulutuksen tarjonnan lisääminen, nykyisen koulutuksen muuntaminen enemmän kestävän kehityksen suuntaan sekä kansalaisten tietoisuuden lisääminen kestävästä kehityksestä.

Uudistettu *EU:n kestävän kehityksen strategia* hyväksyttiin kesäkuun 2006 Eurooppa-neuvostossa ja se koskettaa kaikkia EU:n jäsenvaltioita. Strategiassa painotetaan koulujen ja oppilaitosten tärkeää roolia kestävän kehityksen tavoitteiden ymmärtämisessä. Strategian tavoite on edistää ympäristövastuullista toimintaa sekä parantaa kansalaisten osallistumismahdollisuuksia päätöksentekoon. Lisäksi ymmärrystä ja tiedottamista kansalaisten ympäristökuormituksesta ja kestävästä toimintatavoista halutaan lisätä. (Koskinen 2013, 50)

Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaoston laatima *kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006–2014* on eri toimijoiden yhteistyössä laatima suunnitelma, jonka tavoitteena on vahvistaa kestävän kehityksen painoarvoa kasvatuksessa ja koulutuksessa ja suunnata lisätukea kasvattajille, opettajille ja kouluttajille. Strategia sisältää suunnitelmia yhteistyön lisäämiseksi ja verkostoitumisen edistämiseksi paikallisella, alueellisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Strategialla pyritään myös lisäämään aitoja osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä oppilaitoksissa että paikallisyhteisöissä. (Kestävän kehityksen toimikunta 2006, 9)

4 YMPÄRISTÖKASVATUS SUOMEN OPPILAITOKSISSA

Opetussuunnitelmassa määritellään koulun kasvatus- ja opetustyön kannalta keskeiset asiat, kuten oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien tavoitteet, sisällöt ja työtavat. Vahvasti läsnä ovat myös oppilaitoksen arvot (Houtsonen 2005, 14).

Ympäristökasvatus on yhä enemmän muodostumassa kiinteäksi osaksi varhaiskasvatuksen, peruskoulujen ja toisen asteen oppilaitosten kasvatustehtävää. Valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin ympäristökasvatus tuli ensimmäistä kertaa vuonna 1985. Tällöin opetussuunnitelman keskeisenä tavoitteena oli saada oppilas ymmärtämään ympäristöä, joka koostuu luonnontieteellisistä, sosiaalisista ja kulttuurisista piirteistä. Seuraava, vuoden 1994 opetussuunnitelma määrittää ympäristökasvatuksen päämääräksi, että oppilaat oppivat huolehtimaan luonnon monimuotoisuudesta ja edistämään kestävä kehitystä. (Wolff 2004, 23)

Tällä hetkellä peruskouluilla on voimassa Opetushallituksen vuoden 2004 alussa laatima perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–9 (POPS, 2004). Tämän opetussuunnitelmauudistuksen olennaisimpia asioita oli ns. aihekokonaisuuksien toteuttaminen. Aihekokonaisuudella tarkoitetaan yhteiskunnallisesti merkittävää kasvatushaastetta ja/tai arvokannanottoa, jotka ovat opetusta eheyttäviä ja oppiainerajat ylittäviä kokonaisuuksia. Lähtökohtana ovat oppilaan kokemukset. (Houtsonen 2005, 15) Eräs näistä aihekokonaisuuksista on kestävä kehityksen aihekokonaisuus.

Myös lukiodien ja ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu kestävä kehityksen aihekokonaisuus, ja ympäristökasvatus on läsnä lapsen ja nuoren opinpolulla varhaiskasvatuksesta alkaen.

Toisaalta aihekokonaisuuksien toteutus on pitkälti opettajan oman ammattitaidon ja kiinnostuksen varassa. Kestävä kehitystä edistävälle koulutukselle ei myöskään ole olemassa universaalia mallia. Kestävä kehityksen aihekokonaisuuksien tavoitteet on siis asetettava paikallisista lähtökohdista vastaamaan ekologisia, sosiaalis-kulttuurisia ja taloudellisia olosuhteita (Rohweder & Virtanen 2008, 22).

4.1 Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat varhaiskasvatuksen sisältöjä ja toteuttamista valtakunnallisesti. Tällä hetkellä voimassaolevat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat vuodelta 2005.

Monipuoliset luontoon ja ympäristöön liittyvät kokemukset luovat tärkeää pohjaa lasten luontosuhteen muodostumiselle ja ympäristövastuullisuudelle. Pienten lasten ympäristökasvatuksessa kokemuksilla onkin merkittävä sija. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ympäristökasvatus on läsnä nimenomaan lähiympäristön ja luontokokemusten kautta. Kasvattajat välittävät ympäristön avulla lapsille tietoa, ja lapsi on kiinnostunut ympäristöstään. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on, että *”lapsi suhtautuu myönteisesti itseensä, toisiin ihmisiin, erilaisiin kulttuureihin ja ympäristöihin. Varhaiskasvatus luo omalta osaltaan edellytyksiä hyvän yhteiskunnan ja yhteisen maailman muodostumiselle.”* (STAKES 2005, 14)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin määritellyt sisällölliset orientaatiot pitävät sisällään myös ympäristökasvatuksen siemeniä. Esimerkiksi luonnontieteellisen orientaation sisältöihin on kirjattu, että tavoitteena on toimia lähiympäristössä ja oppia syy-seuraussuhteita, joiden kautta luonnon ilmiöt ja niihin vaikuttavat tekijät alkavat vähitellen avautua lapsille (STAKES 2005, 28).

Esiopetus on osa varhaiskasvatusta. Tällä hetkellä voimassa olevat Opetushallituksen laatimat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat vuodelta 2010. Tavoitteena on, että varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat lapsen kannalta johdonmukaisen kasvatuksellisen kokonaisuuden. Esiopetuksessa otetaankin huomioon toisaalta varhaiskasvatuksen ja toisaalta perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. (ESIOPS 2010, 7)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan ympäristökasvatuksen osalta seuraavaa: *”Lapsi kiinnostuu luonnosta ja saa käsityksen omasta riippuvuudestaan ja vastuustaan sekä luonnosta että rakennetusta ympäristöstä. Hän oppii havainnoimaan ja jäsentämään ympäristöään monipuolisesti, nauttimaan ympäristön monimuotoisuudesta ja kauneudesta sekä tulee tietoiseksi oman toimintansa vaikutuksesta.”* (ESIOPS 2010, 8)

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteena on siis tuottaa luonnosta ja ympäristöstä kiinnostuneita lapsia, jotka tunnistavat niihin liittyviä ilmiöitä ja ovat tietoisia oman toimintansa vaikutuksesta ympäristöön. Tämä on hyvä pohja peruskoulun ympäristökasvatusta ajatellen.

4.2 Ympäristökasvatus peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa

Kasvatuksen merkitykseen on alettu yhä enemmän kiinnittämään huomiota: kestävän kehityksen mukainen kasvatus tai ympäristökasvatus on koko ajan tärkeämpi osa koulujen ja oppilaitosten opetussuunnitelmia. Ympäristöasioiden aiempi lohkottainen, oppiaineisiin eriytynyt käsittely on uusien opetussuunnitelmien perusteiden myötä muuttunut oppiainerajat läpäiseväksi aihekokonaisuudeksi ”Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta” (POPS, 2004). Tavoitteena on siis integroida ympäristökasvatus eri oppiaineisiin ja tarjota eheyttävä, monipuolinen ja oppiainerajat ylittävä ympäristökasvatuksen opetuskokonaisuus. Uusiin, parhaillaan valmisteilla oleviin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ympäristökasvatus tulee sisältymään entistä laajemmin (OKM 2012, 26).

Opetussuunnitelman perusteissa 2004 mainitun kestävän kehityksen kasvatuksen aihekokonaisuuden tavoitteet ovat, että oppilas *”oppii havaitsemaan ympäristössä ja ihmisten hyvinvoinnissa tapahtuvia muutoksia, selvittämään syitä ja seurauksia sekä toimimaan elinympäristön hyväksi ja hyvinvoinnin lisäämiseksi”*. Lisäksi oppilas *”oppii arvioimaan oman kulutuksensa ja arkikäytäntöjensä vaikutuksia ja omaksumaan kestävän kehityksen edellyttämiä toimintatapoja, oppii edistämään hyvinvointia omassa yhteisössä sekä ymmärtämään hyvinvoinnin uhkia ja mahdollisuuksia globaalilla tasolla”*. Tavoitteena on myös oppia ymmärtämään, että yksilö rakentaa valinnoillaan sekä omaa tulevaisuuttaan että yhteistä tulevaisuuttamme, ja toimimaan rakentavasti kestävän tulevaisuuden puolesta (POPS, 2004). Sitä vastoin opetuksen sisällöt näiden tavoitteiden saavuttamiseksi ovat hyvin laveat ja lähinnä periaatteelliset (esim. ”ympäristöarvot ja kestävä elämäntapa”). Opettajalla on siis käytännön vastuu näiden tavoitteiden toteutumisesta käytännön opetuksessa.

Tällä hetkellä voimassa olevien opetussuunnitelman perusteiden laatimisen jälkeen on tullut uusia sekä kansallisia että kansainvälisiä tavoitteita. Uudet peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ovat parhaillaan tekeillä, ja ne tulevat tällä tietoa voimaan vuonna 2016. Uusien peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden myötä ympäristökasvatus tulee yhä näkyvämmäksi ja konkreettisemmaksi osaksi opetusta.

4.3 Ympäristökasvatus toisen asteen oppilaitosten opetussuunnitelmien perusteissa

Kestävä kehitys on keskeisessä asemassa sekä lukion että ammattikoulujen opetussuunnitelmien perusteissa. Opetushallitus hyväksyi vuonna 2003 lukion opetussuunnitelman perusteet nuorten lukiokoulutusta varten, ja ne otettiin käyttöön viimeistään elokuun 2005 alusta lähtien.

Lukion opetussuunnitelmassa lähtökohtana on elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Ympäristökasvatusta käsitellään lukiossa eri aihekokonaisuuksissa. Aihekokonaisuudet ovat myös tärkeitä arvokannanottoja tämän hetken kasvatus- ja koulutushaasteisiin, ja ne on tavoitteena ottaa huomioon kaikissa oppiaineissa ja lukion toimintakulttuurissa (LOPS 2003, 24).

Tärkein ympäristökasvatuksellinen aihekokonaisuus lukion opetussuunnitelman perusteissa on kestävän kehityksen aihekokonaisuus. Aihekokonaisuuden tavoitteiksi on kirjattu muun muassa, että oppilas tuntee kestävän kehityksen sosiaalisen, taloudellisen ja ekologisen ulottuvuuden sekä pohtii millainen on kestävä elintapa, ekotehokas tuotanto ja niin edelleen (LOPS 2003, 25). Tämän lisäksi ympäristökasvatus sisältyy mm. aktiivisen kansalaisuuden aihekokonaisuuteen. Ympäristökasvatuksellisia teemoja käsitellään myös eri oppiaineiden yhteydessä.

Ammattioppilaitoksille on luotu kestävän kehityksen strategia, jonka tavoitteena on, että kestävä kehitys tulisi esiin läpäisyperiaatteella kaikessa ammattioppilaitosten toiminnassa. Ammatillisten perustutkintojen perusteissa kestävä kehitys on sisällytetty yhdeksi läpäiseväksi teemaksi ja ns. elinikäisen oppimisen avaintaidoksi, ja kuuluu näin ammatillisten tutkinnon osien ammattitaitovaatimukseen (AMPE 2012, 18). Kestävä kehitys on mainittu myös ammatillisen tutkinnon perusteissa kaikille tutkinnoille yhteisissä arvoissa (AMPE 2012, 96). Ammattikoulutuksessa pyritään näin ollen lisäämään kestävän kehityksen osaamista.

Ammatillisessa peruskoulutuksessa tavoitteena on kasvattaa ihmisiä, joilla on kyky ja halu vaikuttaa kestävän tulevaisuuden rakentamiseen oman elämänsä eri vaiheissa (AMPE 2012, 124).

Sekä lukion että ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmien perusteiden ympäristökasvatuksen tavoitteet ovat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden aihekokonaisuuksien lailla epämääräiset ja periaatteelliset. Ympäristökasvatuksen toteuttamisen sisällöt ja vastuu ovat myös toisen asteen oppilaitoksissa riippuvaisia opettajasta.

4.4 *Suomen hallitusohjelma: näkökulmia kestävään kehitykseen*

Kestävä kehitys, ympäristökasvatus ja siihen liittyvät kysymykset otetaan yhä enemmän huomioon myös poliittisessa päätöksenteossa. Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelmassa 2011–2014 (Valtioneuvosto 2011, 68) todetaan seuraavaa: ”Kestävän kehityksen mukaiset tavoitteet otetaan huomioon kaikilla hallinnonaloilla. Hallitus uudistaa kansallisen kestävä kehityksen strategian.” ja ”Lasten ja nuorten ympäristökasvatusta sekä luonto- ja ympäristökoulujen asemaa vahvistetaan. Kehitetään lasten ja nuorten kuulemista ja osallistumismahdollisuuksia oman lähiympäristönsä suunnitteluun sekä ympäristöpolitiikan päätöksentekoon.”

Hallitusohjelmassa 2011–2014 asetetaan myös tavoitteeksi kehittää Suomesta maailman ympäristötietoisin kansakunta: ”Ympäristö jätetään tuleville sukupolville paremmassa kunnossa. Suomea rakennetaan luonnon monimuotoisuuden vaalimisen ja ilmastonmuutoksen torjunnan edelläkävijämaaksi. Hallituksen tavoitteena on tehdä tulevaisuuden Suomesta hiilineutraali yhteiskunta, nostaa Suomi ympäristöteknologian ykkösmaaksi ja kehittää Suomesta maailman ympäristötietoisin kansakunta.” Tämän tavoitteen saavuttamisessa on opetushallinnolla aivan erityinen vastuu, sillä kasvatus, koulutus ja viestintä ovat avainasemassa pyrittäessä muuttamaan arvoja ja toimintatapoja kestävämpään suuntaan.

4.5 *Koulujen ja oppilaitosten ympäristökriteerit*

Opetushallitus julkaisi koulujen ja oppilaitosten kestävä kehityksen kriteerit vuonna 2003. Kriteerit on laadittu Opetushallituksen, ympäristöministeriön, OAJ:n, Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiön (OKKA -säätiön) ja Hyvinkään–Riihimäen aikuiskoulutuskeskuksen yhteistyönä. Tarkoituksena oli laatia kansallinen oppilaitosten ympäristöarvioinnin järjestelmä, joka toimii samalla koulujen itsearvioinnin välineenä. Ympäristökriteerien tarkoituksena on tukea koulujen ja oppilaitosten kestävä kehityksen työtä, ja samalla ne toimivat perusteina *Koulujen ja oppilaitoksen ympäristösertifikaatin* myöntämiselle. (OPH 2003, 3) Kriteerit kannustavat myös kouluyhteisöä ja kaikkia sen jäseniä arvioimaan ja kehittämään oppilaitoksen toimintaa kestävä kehityksen näkökulmasta.

Sertifiointi perustuu kestävä kehityksen kriteereihin. Kriteereissä tarkastellaan kestävä kehityksen sisältymistä koulun ja oppilaitoksen johtamiseen, opetukseen ja koko toimintakulttuuriin. Kriteerit tarkastelevat koulun toimintaa kolmelta eri kannalta, joita ovat 1. ympäristöasioiden suunnittelu, organisointi ja kehittäminen, 2. opetus, osallistuminen, yhteistyö ja oppiminen ja 3. ylläpitotoiminnot.

Ensimmäiset kriteerit arvioivat toimintaa koulun ympäristöasioiden järjestämisen kannalta. Toinen tarkasteltava alue on koulun tarjoaman ympäristöopetuksen taso. Kolmas arvioitava alue on koulun ympäristötyötä tukevat ns. ylläpitotoiminnot, eli miten esimerkiksi koulun jätehuolto on organisoitu. Tarkoituksena on monin tavoin varmistaa koulun tai oppilaitoksen ympäristöasioiden ja -opetuksen korkea taso. (OPH, 2003, 9)

Sertifikaatti edellyttää koululta ja oppilaitokselta myös itsearviointia sekä ulkoista auditointia, joka todentaa kriteerien täyttymisen. Sertifikaatin myöntää OKKA-säätiö.

5 YMPÄRISTÖKASVATUS

5.1 Oppimiskäsitykset ympäristökasvatuksessa

5.1.1 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellisen oppimisen traditio on pitkä: idea kokemuksen ja reflektoinnin keskeisestä asemasta oppimisessa voidaan jäljittää muinaiseen Kreikkaan asti (Wilska 2001, 111). Kokemuksellisen oppimisen teorian tavoitteena on yhdistää kokemus, havainnointi, kognitio ja toiminta parhaan mahdollisen oppimistuloksen saavuttamiseksi (Kuru 1996, 57; Wilska 2001, 113).

Oppimisen tapana kokemuksellisessa oppimisessa ovat abstraktin käsitteenmuodostuksen ja konkreettisen tekemisen yhdistäminen. Käytännön kokemusta tarvitaan oppilaan teoreettisen ymmärryksen lisäämiseksi. (Wilska 2001, 114). Nykyisin myös ympäristökasvatuksessa korostuu ympäristöön liittyvien tietojen ja taitojen rinnalla kokemuksellisuuden näkökulma. Ihmisen ja luonnon välisen vuorovaikutussuhteen ja luonnon merkityksellisyyden ymmärtäminen ja ympäristövastuullisuuden synty eivät toteudu pelkästään tiedon siirtämisenä, vaan olennaista on kokemuksellisuus: yksilö saa kokemustensa pohjalta rakentaa kuvaa siitä maailmasta, jossa hän elää (Kuru 1996, 49). Tieto ei myöskään ole itse tarkoitus vaan toimintaa ohjaava tekijä (Wilska 2001, 114).

5.1.2 Oppiminen sosiaalisena toimintana

Lähes kaikki kasvatuksen ja oppimisen teoriat korostavat myös *oppimisen sosiaalista luonnetta*. Tähän kuuluu opettajan ja oppijan vuorovaikutus ja oppimisyhteisön, luokan tai opiskelijaryhmän toiminta yhteisönä (Turpeinen 2005, 116).

Kasvatustieteen erään klassikon, Lev Vygotskyn, keskeisimmät teoreettiset ajatukset liittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitykseen oppimisessa ja kielen ja ajattelun väliseen yhteyteen. Vygotskyn mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta yksilön ajattelutoiminta itsenäistyy ja kognitiiviset prosessit kehittyvät.

Oppimisen sosiaalisuuden näkökulma on olennainen vaikuttavan ympäristökasvatuksen toteuttamiselle.

5.1.3 Konstruktivistinen ja kontekstuaalinen oppiminen

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan aktiivista osallistumista tiedon muodostuksessa. (Kuru 1996, 53; Cantell 2001, 21) Tämä mahdollistaa syvällisen oppimisen.

Osallistumisen ja toiminnallisuuden näkökulmat ovat vahvasti läsnä ympäristökasvatuksen konstruktivistisessa lähestymistavassa: lähtökohtana ei niinkään ole saada tietoa luonnosta, vaan henkilökohtainen toiminta. Sosiaalisessa konstruktivismissa tieto muodostuu yksilön aktiivisessa vuorovaikutuksessa ja osallistumisessa, ja opetuksella ymmärretään siis vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä, ja suositetaan reflektiivisten prosessien tarjoamista oppilaille (Kuru 1996, 52–53).

Konstruktivismissa korostetaan yksilöllisten ajattelun taitojen kehittymisen ohella sosiaalista vuorovaikutusta. Oppiminen on sosiaalinen ilmiö, jota ei voi pitää irrallaan sen sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kehyksestä. (Cantell 2004, 71).

Mauri Åhlberg on keskeinen tutkija suomalaisen ympäristökasvatuksen saralla. Åhlberg (2005, 166) on kehittänyt ns. *korkealaatuisen oppimisen teorian*. Teorian pohja on konstruktivistinen. Sen mukaan korkealaatuinen oppiminen on yksilöiden ja yhteisöjen ajattelu- ja toimintamallien kehittämistä ja systemaattista omien teorioiden rakentamista ja testaamista. Se on myös maailmaa koskevan ymmärryksen ja toimintakykyisyyden syvenemistä, joka Åhlbergin mukaan johtaa parempaa tulevaisuutta luovaan toimintaan. Pyrkimyksenä on monitasoinen oppiminen: niin eheä, jatkuvasti konstruoiva yksilöllinen oppiminen kuin yhteisöllisen tiedon rakentaminen. Korkealaatuisen oppimisen teorian mukaan paras tapa oppia on olemalla osa jotain tutkimus- tai kehitysohjelmaa tai -yhteisöä.

Uuden tiedon oppimisessa tärkeää on opiskeltavan asian liittäminen oppilaan todelliseen elämismaailmaan. Ajatuksena siis on, että opittuja asioita voidaan hyödyntää ja soveltaa jokapäiväisessä elämässä, mikä edellyttää kykyä käyttää oppimaansa erilaisissa konteksteissa. Tällaista tilannesidonnaista oppimista korostaa kontekstuaalinen oppimiskäsitys. (Cantell 2001, 22; Cantell 2004, 71)

Oppimisen yhteys ympäristöön ja ympäristön muutoksiin on Turpeisen (2005, 116) mukaan konstruktivisen ja kontekstuaalisuutta korostavan ympäristökasvatuksen oppimiskäsitysten perusta.

5.2 Ympäristökasvatuksen malleja

Ympäristökasvatuksen perustana ovat UNESCO:n määrittelemät ympäristökasvatuksen tavoitteet, jotka vahvistettiin Tbilisissä 1977. Nämä tavoitteet ovat *tietoisuus, tieto, asenteet, taidot* ja *osallistuminen*. (Cantell 2004, 60) Eri ympäristökasvatuksen mallit perustuvat näiden tavoitteiden toteutumiseen.

Louhimaa (2002, 28–29) mukaan on kuitenkin syytä tiedostaa, että kaikki ympäristökasvatuksen tiedon- ja oppimiskäsitykset sekä didaktiset mallit ovat sidoksissa yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja yhteiskunnallisen vallan monimutkaisiin suhteisiin, ja ne noudattavat vallalla olevan kestävän kehityksen ideologian tavoitteiden logiikkaa, johon jo institutionaalisessa ympäristöpolitiikassa on turvauduttu. Mallien heikkous on siis niiden kritiikittömyys kestävän kehityksen ideologiaa kohtaan. Malleissa myös etiikan näkökulma on yleensä huonosti edustettuna, mikä voi johtaa sen vajavaiseen käsittelyyn ympäristökasvatuksessa.

Samoin näitä yksinkertaistettuja malleja yhdistävä ongelma on, että ne jättävät huomiotta suuren osan ihmisen toimintaa selittävistä tekijöistä (Kolmuss & Agyeman 2002, 242).

5.2.1 Hungerford ja Volk ympäristökasvatuksen mallien perustana

Hungerford ja Volk (1990) ovat tarkastelleet tekijöitä, jotka vaikuttavat ympäristövastuullisen käyttäytymisen syntyyn (Cantell 2004, 61).

Sekä kansainvälisesti että Suomessa esillä olevat ympäristökasvatuksen mallit perustuvat pitkälti Hungerfordin ja Volkin tutkimuksensa pohjalta muodostamalle ns. ympäristökasvatuksen kolmikantajäsentelyn teoriaan ja se on Suomessa myös hyväksytty ympäristökasvatuksen tiedon- ja oppimiskäsityksen lähtökohdaksi. Suomessa käytetyt ympäristökasvatuksen mallit eivät näin ollen perusrakenteiltaan ja tiedon- ja oppimiskäsitykseltään juurikaan poikkea toisistaan. (Louhimaa 2002, 40)

Tämä kolmikantateoria perustuu kolmelle peruseriaatteelle ympäristöherkkyydestä, ympäristöasioihin liittyvästä tiedosta ja voimaantumisesta; taidoista ja halusta toimia ympäristön puolesta (Cantell 2004, 62). Tavoite on ympäristövastuullisuuden aikaan saaminen.

Ympäristökasvatus tämän mallin mukaan koostuu tietopainotteisesta opetuksesta ympäristöstä, ympäristön avulla tapahtuvasta ympäristökokemuksia ja -herkkyyttä aikaansaavasta kasvatuksesta ja toiminnallisesta, voimaantumista tuottavasta kasvatuksesta. Ideana on, että laadukas ympäristökasvatus koostuisi kaikista näistä kolmesta elementistä. Ympäristökasvatuksen kolmikantateoria korostaa, että henkilökohtaisen merkityksellisyyden kautta, joka muodostuu sekä

tiedosta että ympäristöherkkyydestä, tarkastellaan omien tekojen vaikutusta ympäristöön ja toimitaan ympäristön puolesta ja ympäristöongelmien minimoimiseksi. (Louhimaa 2002, 41)

5.2.2 Jerosen ja Kaikkosen talomalli

Jerosen ja Kaikkosen ympäristökasvatuksen ”talomalli” perustuu kokemukselliseen oppimiseen (Louhimaa 2002, 59). Talomallissa ympäristökasvatuksen tavoitteiksi asetetaan ympäristöherkkyys, ympäristötieto ja -tietoisuus sekä toimintakyky ja vastuullisuus.

Malli on oleellinen ympäristökasvatuksen kannalta, sillä se tuo toiminnan arvioinnin ja ikätason mukaisen ympäristökasvatuksen painotuksen näkökulman ympäristökasvatukseen. Arvioinnin tarkoituksena on kehittää ympäristökasvatuksen sisältöjä, menetelmiä sekä osallistujien työskentely- ja toimintataitoja. Arvioinnissa korostuu myös itse- ja vertaisarvioinnin merkitys. (Cantell 2004; 63; Koskinen & Verkka 2008, B 5)

5.2.3 Palmerin puumalli

”Palmerin puu” on ympäristökasvatuksen eniten viitattuja malleja. Myös Suomen koulujen ja oppilaitosten ympäristökriteerien luomisen apuna on käytetty tätä mallia. Hungerfordin ja Volkin ympäristökasvatuksen mallissa sekä Jerosen ja Kaikkosen talomallissa ympäristökasvatuksen tavoitteisiin kuten ympäristövastuullisuuteen pyritään toisiaan seuraavien osatavoitteiden kautta. Näistä malleista poiketen Joy A. Palmer painottaa omassa puumallissaan, että ollakseen vaikuttavaa ympäristökasvatuksen pitäisi tapahtua yhtä aikaa ja yhtä vahvasti useammalla eri ympäristökasvatuksen tasolla. (Cantell 2004, 68–69)

Palmerin puumallin mukaan ollakseen vaikuttavaa ympäristökasvatuksen pitäisi tapahtua samanaikaisesti ja yhtä vahvasti kolmella eri tasolla. Nämä tasot (puumallin ”oksat”) ovat oppiminen ympäristössä, ympäristöstä ja ympäristön puolesta. Myös tietojen, taitojen, käsitysten ja käsitteiden oppiminen tapahtuu kaikilla osa-alueilla samanaikaisesti. Kasvatuksen pohjana (”puun juuret”) ovat yksilön aiemmat elämäkokemukset sekä historia: ympäristökasvatus ottaa Palmerin mukaan huomioon yksilön lähtötason. Mallissa on pohjimmiltaan kyse voimaantumisesta ja henkilökohtaisen merkityksen muodostumisesta. (Cantell 2004, 68–69; Koskinen & Verkka 2008, B 6)

5.2.4 Koskisen ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina -malli

Koskinen (2010) on kehittänyt mallinsa oman osallistuvan ympäristökasvatuksen mallinsa pohjalta. Sen lähtökohta on oppimisen kontekstuaalisuus ja subjektiivisuus, ja se painottaa myös sosiaalista näkökulmaa: oppiminen nähdään kollektiivisena oppimisprosessina. Mallissa keskeistä on sen ajatus ympäristövastuullisen toiminnan jatkuvuudesta ja prosessuaalisuudesta: ympäristövastuullinen toiminta ei ala tyhjästä eikä sen vaikutus lopu tietyn hankkeen loppuessa, vaan toiminta tarjoaa pohjaa tulevaisuuden prosesseille (Koskinen 2010, 26).

Mallissa oppiminen tapahtuu yhdessä toimimalla, osallistumalla yhteiseen ongelmanratkaisuprosessiin ja omien kokemusten reflektoinnin kautta. Oppilaan rooli on aktiivinen uuden tiedon luoja. Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina korostaa osallistumista, yhteiskunnallista vaikuttamista ja ympäristön puolesta toimimista. Tavoitteena on ympäristövastuullinen ja osallistuva kansalainen. (mt., 27)

Koskinen mallissa ympäristövastuullinen toiminta nähdään myös oppimisprosessina, jossa keskeisintä ei aina ole toiminnan tulos, vaan oleellista on myös se, mitä prosessin aikana opitaan ja miten se vaikuttaa sekä yksilön että yhteisön toimintaan. Ympäristövastuullinen toiminta nähdään siinä sekä kasvatuksen tavoitteena että oppimisen välineenä. (mt., 32)

Malli on muodoltaan spiraalimainen. Spiraalimuoto linkittää ympäristövastuullisen toiminnan sekä jatkuvuuteen että yhteiskunnalliseen kontekstiin: toiminta ei ala tyhjästä eikä se lopu jonkun hankkeen loppumisen myötä, vaan se muodostaa pohjan tulevaisuuden prosesseille. Malli koostuu omaehtoisen, motivoituneen osallistumisen ja ulkopuolelta tulevan, yksilön tai yhteisön kannustamisen eli *osallistamisen* kehästä, jossa tuotettu uusi tieto ja voimaantuminen kertaautuu ja kasvaa. (Koskinen 2010, 32–33).

6 OSALLISTUMISEN NÄKÖKULMA YMPÄRISTÖKASVATUKSESSA

Ympäristökysymys on muuttanut yhteiskunnan poliittisia asetelmia nostamalla esiin sellaisia kansalaisten osallistumiseen liittyviä kysymyksiä, jotka aiemmin ovat olleet taka-alalla. Ympäristökysymys on mm. nostanut esiin ja synnyttänyt uudentyyppisiä poliittisia toimijoita, kuten kansalaisjärjestöjä, jotka tarjoavat kansalaisille uudenlaisia osallistumisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksia. (Haila 2001, 14)

Osallisuus ja aktiivinen kansalaisuus on myös painottunut kouluissa. Peruskoulun opetussuunnitelmaan on liitetty aktiivisen osallistumisen teema, joka velvoittaa näin ollen opettajia edistämään yksilön kasvua aktiiviseksi kansalaiseksi. UNESCO määritteli jo vuonna 1977 ympäristökasvatuksen tavoitteiksi tietoisuuden, tiedon, asenteiden, taitojen ja myös osallisuuden lisäämisen.

6.1 *Kansalaisuuden ja osallistumisen käsitteistä*

Yhteinen käsitys -hanke määrittelee kansalaisvaikuttamisen tarkoittamaan ”kansalaisten tai yhteisöjen aktiivista osallistumista ja vaikuttamista yhteiskunnan toimintaan ja päätöksentekoon eri tasoilla ja erilaisilla keinoilla” (Kokkonen 2013, 18).

Kansalaisvaikuttamista edistävät yksilön riittävät tiedot käytettävissä olevista vaikuttamismahdollisuuksista ja -kanavista sekä vaikuttamisen taidot ja halu vaikuttaa. Kansalaisvaikuttamisen näkökulma on olennainen osa osallistavaa ympäristökasvatusta. Tavoitteena on yksilön osallisuus: kokemus oman roolin merkityksestä ja vaikutuksesta yhteisössä sekä valtautumisesta toimintaan.

Luhtakallion (2006, 15–17) mukaan kansalaiskasvatuksen haasteena on innostaa kansalaiset muuttamaan poliittista järjestelmää, äänestämisen lisäksi osallistumalla poliittiseen toimintaan. Toinen haaste on huomioida, että edustuksellinen demokratia ei ole ainoa demokratian muoto ja osallisuuden kanava, vaan globalisaation edetessä tarvitaan itsenäisiä aktiivisia

osallistujia, jotka tietävät miten tuoda asioita esille ja saada äänensä kuuluville. Lisäksi huomio tulisi kiinnittää erilaisiin suoran kansalaistoiminnan muotoihin.

Aktiivinen kansalaisuus ja osallisuus toimivat eri tasoilla paikallisesta globaaliin. Kasvatuksessa olisi tärkeää korostaa, että yksilöt voivat vaikuttaa omiin ja yhteisönsä asioihin jokapäiväisissä asioissa yhtä lailla kuin laajemmissakin kysymyksissä (Cantell 2006, 45). Aktiivinen kansalaisuus voi siis konkretisoitua hyvinkin arkipäiväisissä tilanteissa omassa lähiympäristössä.

Koulun rooli näiden uusien kansalaistaitojen opettamisessa on merkittävä. Kasvatuksen tulisi lisäksi pysyä yhteiskunnan muutostahdissa siten, että se tarjoaa valmiuksia pärjätä tulevaisuuden yhteiskunnassa. Luhtakallio (2006, 17) korostaakin, että tukemalla aktiivista kansalaisuutta, huolehtimalla avoimuudesta ja kasvattamalla kriittisiä kansalaisia voidaan valtauttaa ihmisiä ja vaikuttaa siihen, että vastavoimia läpimarkkinaistuvalla maailmalle löytyy myös tulevaisuudessa.

6.2 *Lapset ja nuoret kansalaisvaikuttajina*

Aktiivisen kansalaisuuden ihanne on vahvasti läsnä peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa, omana ainerajat ylittävänä aihekokonaisuutenaan. Aktiivisen kansalaisuuden aihekokonaisuuden tavoitteita perusopetuksen opetussuunnitelmassa ovat ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä ja mediataito sekä osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys (POPS 2004). Tavoitteena on kasvattaa oppilaista kansalaisia, jotka ovat aktiivisia, osallistuvia, kriittisiä ja vastuuta kantavia. Lisäksi tavoitteena on opettaa lapsia ja nuoria ymmärtämään, miten koulu ja yhteiskunta toimivat ja tarjota heille keinot ja mahdollisuudet päästä osallistumaan ja vaikuttamaan niiden toimintaan (Houtsonen 2005, 21, 26).

Valmisteilla olevissa, vuonna 2016 voimaan tulevista peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kiinnitetään huomiota demokratiakasvatuksen ja osallisuuden kehittämiseen edelleen kouluissa ja oppilaitoksissa. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012, 18) linjaa asian seuraavasti: ”Kehitetään demokratiakasvatusta oppilaitoksissa. Opetuksessa lisätään sisältöjä ja toimintatapoja, jotka tukevat osallistumista, vaikutusmahdollisuuksia sekä politiikan ja yhteiskunnallisen lukutaidon kehittymistä.”

Aktiivisen kansalaisuuden aihekokonaisuus löytyy myös lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelman perusteista. Ammatillisten oppilaitoksen aktiivisen kansalaisuuden aihekokonaisuus painottaa, että opiskelijat toimivat yhteiskunnassa kestävä kehityksen edistämiseksi (AMPE 2010, 124)

Lukion aktiivisen kansalaisuuden aihekokonaisuuden tavoitteina on opiskelijoiden kasvattaminen osallistuviksi, aktiivisiksi ja kriittisiksi kansalaisiksi. Aihekokonaisuus painottaa osallistumista ja vaikuttamista yhteiskunnan eri osa-alueisiin. Tavoitteena on, että opiskelija ”haluaa osallistua lähiyhteisön, kotikunnan, yhteiskunnan ja elinympäristön yhteisen hyvän luomiseen yksilönä ja ryhmässä sekä vaikuttaa yhteiskunnalliseen päätöksentekoon”. (LOPS 2003, 25)

Nuorten poliittisen kiinnostumisen hiipuminen on ollut keskustelun kohteena jo pitkään. Syiksi on Ahosen (2006, 25–34) mukaan ensinnä arveltu yhteiskuntarakenteen ja -mentaliteetin muutosta. Toisaalta nuorilla, jotka kansainvälisesti tarkastellen suhtautuivat negatiivisesti edustuksellista demokratiaa kohtaan, ei ollut omakohtaisia positiivisia kokemuksia osallisuudesta itseä koskevaan paikalliseen vallankäyttöön. Suomen koulukulttuurissa näyttäisi olevan osallisuuden vaje.

Osallistuvan koulukulttuurin kokemus on siis yhteydessä aktiiviseen kansalaisvaikuttamiseen. Saman toteaa myös Suomen kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto strategia- ja toimeenpanosuunnitelmassaan kestävää kehitystä edistävään kasvatukseen ja koulutukseen vuosille 2006–2014 (Suomen kestävän kehityksen toimikunta 2006, 9).

Aapola (Aapola 2006, 11–13) painottaa, että lapset ja nuoret tulisi aktivoida toimimaan, keskustelemaan ja vaikuttamaan yhteiskuntaan meitä kaikkia koskettaviin asioihin sen sijaan, että erilaisilla koulujen sisäisillä osallisuusprojekteilla ”harjoiteltaisiin” kansalaisuutta. Heidän pitäisi ”tulevien kansalaisten” sijaan voida toimia kansalaisina niissä toimintaympäristöissä, joissa he liikkuvat, ja kansalaisuus näyttäytyisi kansalaisuuskasvatuksessa lapsen ja nuoren elämään kuuluvana osana jo nyt. Olisi lisäksi saatava aikuiset kuuntelemaan nuoria, jos halutaan luoda heille todellisen vaikuttamisen paikkoja. Lasten ja nuorten osallistumismahdollisuuksien parantaminen on myös havaittu ennaltaehkäisevän nuorten syrjäytymistä.

Suora demokratia, jossa ihmiset eivät vain äänestä vaan ovat itse äänessä, on vallalla nyky-yhteiskunnassa. Ihmiset eivät halua tyytyä olemaan vain numero äänestyslipussa, vaan he hakevat uusia osallistumisen mahdollisuuksia (Ahonen 2006, 27). Suoran osallistumisen vetovoima edustukselliseen demokratiaan verrattuna tulisi Ahosen mukaan huomioida myös kouluissa ja oppilaitoksissa kansalaisvaikuttamista kehitettäessä.

6.3 *Koulu ja osallisuus*

OECD-maiden kouluviihtyvyytutkimus osoittaa, että Suomessa oppilaat viihtyvät koulussa suhteellisen huonosti. Osasyynä voi olla, etteivät he ole juurikaan saaneet olla mukana kehittämässä koulua ja kokeneet osallisuuden kokemuksia. Osallistuva koulukulttuuri on monien kuntien ja koulujen kehitystavoite. Aktiivisen kansalaisuuden kasvattamisen tavoite täyttyy nimenomaan koulun oman osallistumiskulttuurin kautta, sillä lapset ja nuoret tarvitsevat vaikutuskanavia, joiden kautta päästä osallistumaan päätöksentekoon ja koulun kehittämiseen. (Ahonen 2005, 20).

Kouluissa toimii myös oppilaskuntia, jotka tarjoavat osallistumisen mahdollisuuksia. Oppilaskunnalla on oma tila, hallitus ja ohjaava opettaja, ja jäseniä ovat kaikki oppilaat jotka luokittain ovat valinneet itselleen edustajia oppilaskunnan hallitukseen. Oppilasedustajat kuulevat luokkaansa esillä olevista asioista, ja ohjaava opettaja välittää viestejä rehtorilta ja opettajilta. Oppilaskunnan toiminnan keskiössä on oppilaiden harrastustoiminta. Se ottaa kantaa myös mm. kouluympäristön kehittämiseen, ja turvallisuuden ja työrauhan ylläpitoon. (Ahonen 2006, 32) Opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2011–2016 (OKM 2012, 18) tavoitteena on vakiinnuttaa oppilaskunnat kaikkiin peruskouluihin vuonna 2014 tekemällä tarvittavat lisäykset perusopetuslakiin.

Peruskoulujen oppilaskuntatoiminnassa oleellista on, ettei sen syvyys - mistä kaikista asioista päätetään - ylitä osallistujien kykyä (Ahonen 2006, 32). Toisaalta on vaarana demokratian kapeus, jos vaikuttaminen rajoittuu vaan keskusteluksi pihakalusteista tai munkinmyynnistä. Huomionarvoista on myös, että koulun itsensä tulisi tarjota lasten ja nuorten osallistumiselle puitteet: tila, aika ja tuki (Koskinen 2010, 52).

Shallcross (2006, 9) korostaa prosessiin perustuvaa, yhteistyössä toteutettavaa, osallistavaa ja koko oppilaitoksen kattavaa lähestymistapaa ympäristökasvatuksessa, jossa myös ylemmän tahon tuki on tärkeää. Shallcrossin (2006, 29) mukaan kestävään elämäntapaan ja ympäristövastuullisuuteen kannustamiseksi koulun tulisi ottaa enemmän aktiivisen ”muutosagentin” kuin passiivisen tiedonvälittäjän rooli.

Tämä on tärkeää siksikin, että tutkimusten mukaan lapset ja nuoret saavat jo suurimman osan ympäristöasioista koskevasta tiedostaan median välityksellä (Asunta 2003, 106). Koulun rooli tiedon välittäjänä on siis menettänyt merkitystään. Toisaalta ympäristötiedon laadulla on merkitystä. Asunnan tutkimuksen eräs tulos oli, että oppilaat luottavat hieman enemmän televisiosta saamaansa tietoon kuin opettajalta, mitä tuli ympäristöasioihin (Asunta 2003, 113). Tämä asettaa haasteita koulujen ja oppilaitosten ympäristökasvatukselle.

Houtsonen (2005, 27) korostaa myös yhteistyön merkitystä: osallistava ympäristökasvatus luo yhteyksiä koulun ja muun yhteiskunnan välille. Tällaisia yhteyksiä ovat esimerkiksi yhteistyö viranomaisten, paikallisen median, yritysten ja järjestöjen kanssa. Kun tuntee oman ympäristönsä, sen toiminnan ja miten olla siinä mukana, on helpompi hahmottaa omat vaikutusmahdollisuutensa myös globaalimmalla tasolla (Houtsonen 2005, 28).

Kun ympäristökasvatuksen tavoitteena on edistää vaikuttavaa oppimista ja vahvistaa oppilaiden vastuullisuutta, osallisuutta ja voimaantumista, ollaan hyvin vaikeiden tavoitteiden edessä (Cantell 2006, 55). Kouluissa osallistavan ympäristökasvatuksen elinehto on lisäksi se, että koulun omassa toimintakulttuurissa huomioidaan avoimuus ja tasavertainen mahdollisuus osallistua ja saada äänensä kuuluviin.

6.4 *Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina*

Kaivola ja Rikkinen (2003, 231) ovat tutkineet lasten ja nuorten kokemusmaailmaa ja ympäristömielikuvia ja toteavat, että nuoret arvostavat toimintaa, jonka avulla tavoitellaan jotain tärkeää yhteistä päämäärää. Tarve mielekkääseen tekemiseen on nuorilla keskeistä, tiedon hankkimisen ja ymmärtämisen ohella. Luonnonympäristöissä tapahtuva tällaisen toiminnan mahdollisuus koetaan arvokkaana ja merkityksellisenä. Lapsilla ja nuorilla on myös voimakas sosiaalinen orientaatio vertaisiaan kohtaan sekä tarve itsenäisyyteen ja päätöksenteon harjoitteluun.

Jeronen (Palmberg & Jeronen 2008, 108) on tutkimuksessaan havainnut, että koulut eivät nuorten mielestä käsittele riittävästi yksityisen ihmisen ympäristövastuullisen käyttäytymisen toimintamahdollisuuksia. Jerosen tutkimuksen mukaan nuoret ikäluokat eivät myöskään ole kovin kiinnostuneita toimimaan aktiivisesti ympäristökysymyksissä, vaikka heidän arvonsa pääsääntöisesti ovat ympäristömyönteisiä (Palmberg & Jeronen 2008, 119). Nuorten ympäristövastuullinen toiminta näyttäytyy myös enemmän arkisissa ja henkilökohtaisissa tilanteissa ennemmin kuin yhteiskunnallisissa ja yhteisöllisissä.

Oikeiden valintojen tekeminen edellyttää sekä tietoa että ymmärrystä eri toimintatavoista moraalisin ratkaisuin. Vallitseva tietopainotteinen ja toisaalta yksittäinen projektiluontoinen ympäristökasvatus ei vastaa nykynuorten tarpeisiin ja odotuksiin, vaan saattaa jopa ahdistaa tai kyllästyttää (Louhimaa 2002, 272).

Ympäristökansalaisuudella tarkoitetaan ympäristövastuullista, aktiivista ja osallistuvaa toimijuutta, jonka kautta yksilö kokee itsensä osallisena kestävän tulevaisuuden rakentamisessa. Ympäristökansalaisuutta tukeva ympäristökasvatus tarjoaa mahdollisuuden olla

kansalainen ja oppia kansalaisuutta omassa elämässä itse toimimalla. (Kokkonen 2013, 36; Koskinen 2010, 23)

Ympäristökansalaisuuden käsite yhdistää ympäristökasvatuksen ja aktiivisen kansalaisuuden käsitteet (Koskinen 2010, 17). Kun ympäristökansalaisuus käsitetään tällä tavalla, ympäristökansalaisuuden tukeminen näyttäytyy ympäristökasvatuksen tärkeänä tavoitteena. Ympäristökansalaisuuteen tähtäävän kasvatuksen tulisi olla toimintapainotteista ja osallistuvaa, ja siinä tulisi ottaa huomioon myös aito yhteistyö koulun ulkopuolelle. Lasten ja nuorten ympäristökansalaisuus kehittyy siis toimimalla todellisten ympäristökysymysten parissa, todellisten toimijoiden kanssa. (mt., 23)

6.5 Opettaja ympäristökasvattajana

Opettajien työ kantautuu kauas tulevaisuuteen. Jo tänään luomme 2050-lukua kouluissamme (Niemi 1998, 42). Myös ympäröivä yhteiskunta muuttuu ja vaikuttaa oppilaitosten toimintakulttuuriin ja sen muutokseen. Tämä muutos edellyttää myös opettajan ammatin ja roolin muuttumista: voidakseen kehittää koulua, myös opettajien on muututtava.

Uuden opettajuuden kehittymisen tärkeimpiä kriteereitä on yhteisöllisyys: opettaja vaikuttaa omien oppituntiansa lisäksi myös oppilaiden koko persoonallisuuden kehittymiseen ja koko oppilaitoksen toimintaan ja työtapojen kehittämiseen (Turpeinen 2005, 97).

Opettajana kehittyminen merkitsee muutoksia mm. ajattelussa ja tiedonkäsityksissä sekä tavassa opettaa opetettavaa ainesta (Niemi 1998, 35). Toinen opettajan roolim muutoksen tarkastelun näkökulma on ”tutkivan opettajan” käsite, jossa opettaminen nähdään tietyin ehdoin tutkimustoimintona (Ojanen 1998, 57). Tutkiva opettaja havainnoi ja kehittää toimintaansa analyyttisesti.

Lasten ja nuorten osallistumisen mahdollisuuksiin koulussa vaikuttaa eniten opettaja. Jotta lasten ja nuorten aito osallisuus toteutuisi, tulisi myös perinteisen opettajan roolin muuttua kohti oppimisen tukijan roolia (Koskinen 2010, 51).

Turpeisen (2005, 99) mukaan kasvatuksen ekologisen kestävyys kannalta opettajat ovatkin toimijoina avainasemassa – henkilökohtaisine arvoine ja asenteineen. Keskeistä on myös oman roolin ja aseman hahmottaminen laajemman tietoyhteisön osana.

Oppimis- ja opettamiskäsitykset liittyvät oleellisesti toisiinsa. Opettajan rooli on mukana kaikissa oppimiskäsityksissä tavalla tai toisella (Cantell 2001, 30). Opettajan ja oppilaan rooli on myös tiiviisti kietoutunut opettajien opetusfilosofiaan (Wilska 2001, 177). Tämä vaikuttaa suoraan siihen, minkälaista opetusta opettaja luokassaan tarjoaa.

Parhaiten aktiivisen kansalaisen kasvatuksen tavoitteita sekä osallisuuden että ympäristökasvatuksen näkökulmasta tukee Cantellin (2006, 55) mukaan kontekstuaalinen oppiminen ja opettamiskäsitys. Kontekstuaalinen opetus on tilannesidonnaista ja huomioi oppimisen erilaiset kontekstit. Kontekstuaalinen opetus myös soveltaa ja sitoo opiskeltavan aineksen yhteiskunnallisiin ilmiöihin yhtä lailla kuin oppilaiden arkeen. Kontekstuaalisessa lähestymistavassa huomioidaan oppilaiden aiemmat tiedot ja käsitykset, ja vieraita alueita käsitellään ajankohtaisten teemojen avulla ja esiin nostetaan nuorten elämismailmaan liittyvät aihepiirit (Cantell 2006, 55). Opettajan opetusfilosofia voi myös muuttua, esimerkiksi saatujen positiivisten oppimiskokemusten reflektoinnin myötä (Wilska 2001, 286).

Aivan kuten vaikuttaminen ja kansalaistoiminta yleisemminkin, myös ympäristövaikuttaminen on tullut yhä enemmän ns. tavallisen ihmisen arkitasolle. Tavoitteena on siis elää ekoarjessa, kestävän elämäntavan mukaisesti. Tähän liittyviä vaikuttamisen tapoja ovat kestävä kulutus, reilu kauppa, kierrätys ja kriittinen suhtautuminen median luomiin tarpeisiin. Näitä teemoja tulee käsitellä myös koulujen ympäristökasvatuksessa. Kasvatuksessa kestävän elämäntavan omaksumista ja ympäristövaikuttamista pyritään edistämään mm. osallisuushankkeiden myötä. Hankkeissa korostetaan moniarvoisuutta, aktiivista kansalaisuutta sekä vastuullisuutta. (Cantell 2006, 52)

Jeronen (Jeronen ym. 1995, 93) toteaa, että ympäristökasvatus voidaan nähdä elämänmittaisena prosessina. Siksi se tulisi aloittaa mahdollisimman varhain, ja sen tulisi sisältyä kaikkien kouluasteiden jokaiseen oppiaineeseen. Näin ollen ympäristökasvatuksen tavoite on, että se toteutuu tavoitteellisena jatkumona myös ammatillisessa koulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa. Varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja toisen asteen opetussuunnitelmiin ympäristökasvatus sisältyy läpäisyperiaatteella. Sitä vastoin korkea-asteen oppilaitosten opetussuunnitelmissa sitä ei vielä ole. Lisäksi ympäristökasvatuksen laadusta voidaan olla montaa mieltä: kun sen toteutusta, sisältöä ja opetusmenetelmiä ei ole opetussuunnitelmissa sen tarkemmin määriteltä, ympäristökasvatuksen toteutuminen – tai toteutumatta jääminen – on tällä hetkellä pitkälti opettajasta ja hänen ammattitaidostaan ja osaamisestaan kiinni.

7 YMPÄRISTÖAJATTELUN JA -ETIIKAN ONGELMALLISUUDESTA

7.1 *Ihmisen luontosuhde ja sen liittyminen koko elämänpiiriin*

Luontosuhde on yksilön tai yhteisön ja luonnon välisen vuorovaikutuksen kokonaisuus. Luontosuhdetta voidaan tarkastella esimerkiksi ympäristöherkkyyden, arvojen, tietojen, toiminnan, kehon toimintojen tai ekologian kautta. (Kokkonen 2013, 27) Ihmisen suhtautuminen luontoon, eläimiin ja muihin ihmisiin, eli eri tavat nähdä maailmaa, voidaan jaotella kolmeen eri kategoriaan: tekniikkakeskeinen, ihmiskeskeinen ja luontokeskeinen asenne (Vilkkä 1993, 89).

Tekniikkakeskeinen luontosuhde tarkoittaa luonnon näkemistä raaka-aineena, välineenä ihmisen päämäärien saavuttamiseksi. Luonto on resurssi, jota käytetään. Tähän ajatteluun on vahvasti vaikuttanut kristinusko, ts. Vanhan testamentin luomiskertomus, jossa korostuu ihmisen hallinta ja valta luontoon. Välineellinen suhtautuminen luontoon ilmenee luonnonvarojen käytössä ja niiden kulumisessa. Länsimaissa on vallalla tällainen etiikka, ja se voidaan nähdä syynä tämänhetkisiin luonnon muutoksiin. (Vilkkä, 1993, 91)

Ihmiskeskeisessä luontosuhteessa luonnon ja eläinten kohtelua säätelevät ihmisten väliset suhteet. Eettisiä kysymyksiä pohdittaessa mietitään toisten ihmisten omaisuutta tai hyvinvointia, ei eläimiä ja luontoa niiden itsensä takia. Ihminen arvottaa luontoa siitä saamiensa elämyksien kokemusten sekä kulttuuristen arvojen kautta. Kaikki arvot ihmiskeskeisessä luontokäsityksessä liittyvät siis jollakin tapaa ihmisiin. (Vilkkä 1993, 95)

Luontokeskeisessä asennoitumisessa otetaan huomioon myös luonto itsessään sekä sen ei-inhimilliset olennot. Tässä asenteessa tärkeintä on elämä itsessään ja sen kunnioittaminen. Kaikki elollinen on itseisarvoista. Luontokeskeinen näkemys korostaa luonnon eheyttä ja monimuotoisuutta. (Vilkkä, 1993, 101)

Ihmisen omaksuma luontosuhde vaikuttaa ihmisen toimintaan hyvin monella tasolla. Luontosuhde heijastaa ihmisen arvoja. Kyse on tavasta, miten kukin suhteuttaa itsensä ja ihmiset yleensä tähän maailmaan. Tähän kietoutuu myös näkemys eläinten oikeuksista ja siitä, miten ihmisen toiminta vaikuttaa tulevaisuuteen ja tulevien sukupolvien elinmahdollisuuksiin. Millainen

osa luontoa ihminen siis on? Toinen keskeinen kysymys onkin, voiko luonnolla olla itsenäistä, ihmisestä riippumatonta arvoa.

Ympäröivä kulttuuri ja toiset ihmiset vaikuttavat ihmisen luontosuhteeseen ja päinvastoin. Kyseessä on siis vuorovaikutussuhde. Tämä suhde myös muokkaantuu koko ihmisen elämän ajan. Näin ollen ympäristökasvatuksella voi olla suuri merkitys lasten ja nuorten ympäristöajatteluun.

7.2 *Ympäristön puolesta toimimisen esteet ja haasteet*

Ihmisen ympäristöön liittämät arvot ja luontosuhde vaikuttaa koko hänen elämänpiiriinsä. Tämä näkyy voimakkaimmin siinä, miten hän toimii käytännössä, esimerkiksi onko hän lihansyöjä tai valitseeko hän tuotteita, jotka on tuotettu eettisesti. Kulutusvalinnat kertovatkin paljon ihmisen asennoitumisesta luontoon. Toisaalta arvojen muuttuminen toiminnaksi ei ole itsestään selvää.

Monissa tutkimuksissa on todettu, että saatavilla olevasta tiedosta tai ympäristömyönteisyydestään huolimatta ihminen ei välttämättä kuitenkaan toimi ympäristön kannalta myönteisellä tavalla. Tätä tiedon ja toiminnan välistä kuilua on pyritty selittämään, ja monia selitysmalleja on luotu. Mitään varmoja vastauksia ei kuitenkaan ole löydetty, ja näin ollen mallitkin ovat enemmän tai vähemmän puutteellisia. On huomattu, että ihmisen ympäristömyönteisen toiminnan tutkiminen on haasteellista. (Kolmuss & Agyeman 2002, 240)

Anja Kollmuss ja Julian Agyeman (2002, 239–260) käsittelevät artikkelissaan ihmisten ympäristökäyttäytymistä ja siihen vaikuttavien tekijöiden moninaisuutta. Ympäristömyönteiseen käyttäytymiseen ja toimintaan vaikuttavat monet tekijät. Tällaisia ovat mm. demografiset eli väestötieteelliset tekijät (institutionaaliset, ekonomiset, sosiaaliset ja kulttuuriset). Esimerkiksi yksilön sosioekonominen asema väkisinkin vaikuttaa valintoihin: kaikilla ei ole varaa toimia ympäristömyönteisesti, vaikka halua olisikin.

Lisäksi voidaan löytää sisäisiä tekijöitä kuten motivaatio, tieto, ympäristötietoisuus, asenteet ja tunteet. Osa näistä on vieläpä hyvinkin tilannesidonnaisia. Tutkimukset osoittavat, että pelkästään lisääntynyt tieto tai ympäristötietoisuus ei yksistään johda ympäristömyönteiseen käyttäytymiseen. Kyse voi olla sitoutumisen vahvuudesta; monet toimivat käytännössä eri tavalla kuin mitä ajattelevat. Esimerkiksi ajatuksen tasolla moni arvostaa luontoa, mutta ei toimi kuitenkaan sen mukaan. (Kolmuss & Agyeman 2002, 241)

Toisaalta tieto lisää tuskaa: moni ahdistuu ja kokee syyllisyyttä luonnon huonovointisuudesta siinä määrin, että tuntee, ettei yhden ihmisen teoilla voi vaikuttaa asioihin eikä sitten toimi arvojensa mukaisesti (Kolmuss & Agyeman 2002, 255). Lisäksi kestävän

kehityksen arvoja on helppo kannattaa, mutta niiden edellyttämä toiminnan muutos on vaikeammin toteutettavissa (Rohweder & Virtanen 2008, 26). Opitun käyttäytymisen muuttaminen on vaikeaa; ihminen toimii rutiininomaisesti ja pyrkii tekemään valintoja, jotka ovat itselle helppoja. Hän voi olla hyvinkin myönteinen esimerkiksi kierrätykseen, mutta ei välttämättä itse kierrätä biojätettä, jos on tottunut laittamaan banaaninkuoret roskakoriin ja/tai kiinteistöllä ei ole biojätteen kierrätysmahdollisuutta.

Kollmuss ja Aygerman (2002, 249) huomauttavat, että rikkaitten länsimaiden ympäristövaikutukset ovat kaiken kaikkiaan paljon suuremmat kuin köyhien. Rikkaus ei siis automaattisesti tarkoita ympäristömyönteisempää käyttäytymistä. Samoin yhteys luontoon on tärkeä osa-alue ympäristömyönteisessä käyttäytymisessä. Voisi siis myös ajatella, että kehittyvien maiden ihmiset, jotka ovat jokapäiväisessä elämässään enemmän riippuvaisia ympäristöstänsä ja saavat siitä joka päivä elantonsa, ovat paremmin yhteydessä luontoon ja sitä myötä ympäristömyönteisempiä kuin rikkaan lännen egosentriset ihmiset.

Louhimaa (2002, 271) huomauttaakin, että vapaan ja vastuullisen toiminnan edistäminen ympäristökasvatuksessa edellyttäisi ympäristömyönteisten asenteiden ja ympäristövastuullisen toiminnan välisen ristiriidan ymmärtämistä ennen kaikkea kulttuuriseksi ongelmaksi. Oikeiden valintojen tekeminen edellyttää sekä tietoa että ymmärrystä eri toimintatavoista moraalisina ratkaisuin.

Kasvatuksellisesti ajatellen tämä problematiikka on tärkeä ottaa huomioon ympäristökasvatuksen sisältöjä mietittäessä.

7.3 *Kestävän kehityksen diskurssin kritiikki*

David Selby (2006, 352–365) haastaa pohtimaan kriittisesti nykypäivän ympäristökasvatusta ja erityisesti kestävän kehityksen diskurssia, sen taustoja ja oikeutusta. Kestävän kehityksen periaate on nykyään kansainvälisesti tunnustettu ja hyvin vahva ympäristöpuheen trendi, jonka perusta on luotu jo aikanaan Rion ympäristökonferenssissa.

Kestävä kehitys löytyy Suomenkin koulujen ja oppilaitosten opetussuunnitelmiin vahvasti kirjattuna periaatteena. Kuitenkin voidaan kyseenalaistaa diskurssin oikeutus. Ensinnä on syytä pohtia, mitä kestäväällä kehityksellä oikein tarkoitetaan: kestävä kehitys on jo terminä ongelmallinen. Selby (2006, 354) huomauttaa, että termi on tarkoituksellisen lakea ja epämääräinen, ja sen voi jokainen ymmärtää haluamallaan tavalla. Näin ollen siihen on helppo sitoutua. Mutta mihin kestävässä kehityksessä oikeastaan sitoudutaan? Tuntuu, että ympäristöstä on tullut kehityksen väline. Ekonomisteille on kautta linjan ollut selvää, että kehitys viittaa

nimenomaan taloudelliseen kehitykseen. Kestävästä kehityksestä on tullut siis tämän kehityksen suojelemista luonnon suojelemisen sijaan. Mutta onko jatkuva kehitys edes mahdollista rajatussa tilassa? Kestävän kehityksen nimeen voidaan oikeuttaa suoranaista ympäristön hyväksikäyttöäkin. Minne ovat unohtuneet sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, ympäristön ehdoilla elämisen ja eettisyyteen heräämisen periaatteet?

Voidaankin kysyä, onko luonnon itseisarvo unohdettu postmodernissa hyötyajattelun yhteiskunnassa, mikä heijastuu myös kestävästä kehityksen ideaan. Arvon liittäminen johonkin on samalla eettinen kannanotto siitä, miten tätä tulee kohdella. Toisin sanoen, jos luonnossa myönnetään olevan arvoja, tästä seuraa ihmisen toimintaa koskeva eettinen kannanotto. (Vilka 1993, 125)

Selbyn (2006, 357) mukaan ekosentrisyyden sijaan kestävä kehitys tuntuukin korostavan egosentrisyyttä: luonto on olemassa täyttämään ihmisrodun materiaaliset tarpeet, sen sijaan että luonnolla nähtäisiin olevan jotain itseisarvoa – ilman hyötynäkökulmaa.

8 VIHREÄ LIPPU - YMPÄRISTÖKASVATUSOHJELMA

8.1 *Vihreän lipun ohjelman tausta*

Vihreä lippu on päiväkodeille, kouluille, oppilaitoksille sekä vapaa-ajan toimijoille tarkoitettu kestävän kehityksen ohjelma. Se on osa kansainvälistä Eco Schools -ohjelmaa, jonka on kehittänyt ympäristökasvatusjärjestö Foundation for Environmental Education (FEE). Eco Schools -ohjelmassa ovat mukana mm. lähes kaikki EU-maat, ja siihen osallistui vuonna 2011 yli 35 000 koulua yli 50 maassa. Ohjelmaa toteuttaa ja koordinoi Suomessa Suomen Ympäristökasvatuksen Seura; Vihreä lippu -ympäristökasvatusohjelmanä. Eco Schools -ohjelman periaatteiden pohjalta on laadittu Vihreä lippu -ohjelman laatuksriterit. Seura on myös kehittänyt ohjelmaan omaan päivähoito- ja koulujärjestelmäämme sopivat toimintatavat ja materiaalit.

Suomessa vuoden 2013 lokakuussa Vihreän lipun ohjelman osallistujamäärä oli 325 osallistujaa. Ohjelma tavoittaa päivittäin lähes 100 000 suomalaista lasta, nuorta ja aikuista. Vihreä lippu onkin Suomen Ympäristökasvatuksen Seuran keskeisin työkalu kasvattajien ympäristökasvatustyön tukemisessa. Vihreä lippu on liehunut suomalaisissa kouluissa vuonna 2013 jo 15 vuoden ajan.

8.2 *Vihreän lipun tavoitteet ja perusperiaatteet*

Vihreä lippu on saanut nimensä ohjelman kansainvälisestä tunnuksesta, vihreästä salkolipusta. Ohjelman perusperiaatteet, joiden varaan ohjelma nojaa, ovat ympäristökuormituksen vähentäminen, kestävän kehityksen kasvatuksen integrointi opetukseen ja toimintakulttuuriin, lasten ja nuorten osallisuus sekä yhteistyö ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Manninen 2010, A 2; Suomen Ympäristökasvatuksen Seura 2013)

Vihreä lippu perustuu ympäristö- ja laatujsärjestelmien jatkuvan parantamisen periaatteeseen. Konkreettisten ympäristövaikutusten hallinnan ja vähentämisen lisäksi ohjelmassa merkittävää on ympäristökasvatuksellinen näkökulma sekä lasten ja nuorten osallisuus. Lapset ja

nuoret ovat keskeisessä roolissa toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja tulosten arvioinnissa. Tavoitteena on, että lapset ja nuoret saavat myönteisiä kokemuksia omista vaikuttamismahdollisuuksistaan ympäristöasioissa. Vihreän lipun idea on, että ohjelmassa mukana olevat osallistujat tekevät suunnitelmallista ympäristökasvatustyötä päivittäisessä arjessa, ja näin Vihreä lippu -toiminta integroituu osaksi päiväkodin, oppilaitoksen tai muun toimijan normaalia toimintaa. Tavoitteena on yhteisön toimintatapojen uudistaminen Vihreä lippu -toiminnan avulla.

Vihreä lippu on myös kansainvälinen kasvatusalan ympäristömerkki. Ohjelman kriteerit täyttävä osallistuja saa ohjelman tunnuksena toimivan Vihreän lipun käyttöoikeuden. (Manninen 2010, A 2; Suomen Ympäristökasvatuksen seura 2013)

8.3 *Vihreän lipun ympäristökasvatusohjelman sisältö ja kriteerit*

Vihreän lipun osallistujat saavat haltuunsa Vihreän lipun materiaalipaketin, joka koostuu sekä osallistujille tarkoitetusta internet-materiaalista että Vihreän lipun toimintakansiosta. Materiaaleista vastaa Suomen Ympäristökasvatuksen Seura ry., josta materiaalit ovat saatavilla. Materiaalia myös päivitetään jatkuvasti. Vihreän lipun materiaali koostuu kolmesta osasta: A-osa avaa Vihreän lipun taustaa, käytännön järjestelyjä ja kriteereitä sekä antaa ohjeita mm. toimintasuunnitelman ja raportin laadintaa varten. Lisäksi se tarjoilee ohjeita ja ideoita toimintaan. B-osa koostuu teoreettisesta viitekehyksestä ja osallisuuden näkökulmasta sekä ohjeista toiminnan ja osallisuuden arviointiin Vihreä lippu -ohjelmassa. Muut osat sisältävät Vihreän lipun teemojen materiaalipankit sekä ideoita ja apua teemojen toteuttamiseksi.

Toiminta jakaantuu projekteihin, joissa päiväkotit tai oppilaitokset valitsee kerrallaan yhden teeman, johon keskittyy. Jokainen osallistuja tekee projektista omanlaisensa ja vastaa sen onnistumisesta. Mitään liian valmista ei siis tarjota, vaan projektin tavoitteet, suunnittelu ja toteutus lähtevät osallistujista itsestään. Olennaista on, että lasten ja nuorten tulee päästä itse harjoittelemaan vaikuttamisen ja vastuunkantamisen taitoja. (Manninen 2010, A 3–4, Suomen Ympäristökasvatuksen seura 2013)

Projekti alkaa aina *ympäristöraadin* valinnalla. Ympäristöraati toimii projektin vastuuryhmänä ja siihen kuuluu lapsia/nuoria, opettajia ja mahdollisuuksien mukaan myös muuta henkilökuntaa. Raadin tehtävä on suunnitella, ohjata ja arvioida toimintaa. Oppilaitoksissa 2/3 raadin jäsenistä tulee olla oppilaita. Raadin tueksi kootaan myös henkilökunnan tiimi, jonka tehtävä on asettaa ja vastata toiminnan ympäristökasvatuksellisista tavoitteista ja kantaa kokonaisvastuu projektista.

Ympäristöraati valitsee *teeman*, johon keskitytään vähintään yhden luku- tai kalenterivuoden ajan. Ohjelman perusteemat ovat vesi, energia ja jätteiden vähentäminen. Muita teemoja ovat lähiympäristö, kestävä kulutus, yhteinen maapallo ja vuonna 2013 lanseerattu uusi teema, terve elämä. Ensimmäisen teeman tulee olla joku perusteemoista. Kestävän tason päiväkotitai oppilaitos voi valita myös jonkin oman teeman.

Raadin ja teeman valinnan jälkeen tehdään *alkukartoitus* teemasta. Tavoitteena on saada realistinen käsitys lähtötilanteesta. Kartoituksessa tehdään määrällisiä arvioita tai mittauksia teeman mukaisesta ympäristökuormituksesta, kuten esimerkiksi paljonko ja mitä jätteitä syntyy, lajitellaanko niitä jne. Tavoitteena on selvittää teemaa myös ympäristökasvatuksellisesta näkökulmasta, eli tieto- ja osaamistasoa, asenteita jne. Kartoituksen tulosten pohjalta laaditaan projektin *tavoitteet*: Mitä tietoja, taitoja ja asenteita halutaan oppia; samoin kuin miten paljon ja millä tavoin ympäristökuormitusta voitaisiin vähentää. Henkilökunnan tiimi pohtii myös, miten teemaa voitaisiin sisällyttää eri aineiden opetukseen.

Tavoitteiden pohjalta suunnitellaan projektin vaatima toiminta. Tämä tarkoittaa suunnitelmia käytännön toimenpiteistä tavoitteiden saavuttamiseksi. Toimintaan voidaan sisällyttää arjen toimintatapojen kehittämistä, teemapäiviä, tapahtumia, tiedotusta, aamunavauksia, retkiä, tutustumiskäyntejä yrityksiin, yhteyksiä mediaan jne. Teemaa tulee myös käsitellä eri näkökulmista eri oppiaineissa. Tärkeintä on, että koko yhteisö pääsee osallistumaan. Vihreän lipun projektin onnistumisen eräs kriteeri on, että 80 % ”talon” väestä on mukana toiminnassa. Alkukartoituksen tulosten, projektin tavoitteiden ja suunnitellun toiminnan pohjalta laaditaan *toimintasuunnitelma*, joka lähetetään Suomen Ympäristökasvatuksen Seuraan.

Toiminta jatkuu säännöllisenä koko projektin ajan. Ympäristöraadin tulee kokoontua vähintään kerran kuukaudessa. Projektin lopussa tehdään *loppukartoitus*, jonka tuloksia verrataan alkukartoituksen vastaaviin. Tämän pohjalta arvioidaan, päästiinkö projektin alussa asetettuihin tavoitteisiin. Lisäksi projektia arvioidaan kokonaisuutena: onnistumiset, mahdollisesti toisin ensi kerralla tehtävät asiat jne. Loppukartoituksen jälkeen projektista laaditaan *raportti*, joka lähetetään Suomen Ympäristökasvatuksen Seuraan. Valtakunnallinen Vihreä lippu -toimikunta kokoontuu kaksi kertaa vuodessa arvioimaan raportit ja päättää lippujen myöntämisestä. Seuraavaksi valitaan uusi teema, ja uusi Vihreä lippu -projekti pyörittää käyntiin.

Kriteerit Vihreän lipun myöntämiselle, joita toimikunta arvioi, ovat teema, ympäristöraadin ja henkilökunnan tiimin toiminta, ympäristökartoitusten tekeminen (numeerista tietoa ympäristökuormituksesta), ympäristökasvatustavoitteiden saavuttaminen ja ympäristökuormituksen vähentäminen. Hyväksytty toimintasuunnitelma ja loppuraportti ovat tärkeä osa kriteerien mukaista Vihreä lippu -toimintaa. Lisäksi arvioidaan lasten ja nuorten

osallisuuden toteutumista ja osallistumisen määrää, mahdollista yhteistyötä eri tahojen kanssa ja projektin säännöllisyyttä ja jatkuvuutta. Myönnetyn lipun käyttöoikeus on voimassa kaksi vuotta. (Manninen 2010, A3–4, Suomen Ympäristökasvatuksen seura 2013)

8.4 Vihreän lipun kestävä taso

Vähintään kolme eri teemaa hyväksytysti suorittanut päiväkotitai oppilaitos voi myös anoa pääsyä kestäväälle Vihreän lipun tasolle. Kahden teeman tulee olla valittuna perusteemoista.

Kestävällä tasolla tavoitteena on Vihreä lippu -ohjelman mukaisen toiminnan jatkaminen ja kehittäminen entisestään ja että aiemmista teemoista opitut ympäristömyönteiset toimintatavat ovat muodostuneet käytännöiksi. Kestävän tason lippua anoessa tulee yhteisönä monipuolisesti arvioida omaa Vihreän lipun toimintaa ja arvioida saavutuksia, joihin eri teemojen projektien kuluessa on päästy. Samalla tavoitteena on suunnitella myös tulevaa kestävän lipun alla.

Kestävän tason toiminnan tavoitteena on panostaa erityisesti osallisuuden, ympäristökuormituksen vähentämisen ja arjen ympäristökasvatuksen periaatteisiin. Tavoitteena on vähintään säilyttää ja ylläpitää jo saavutettua ympäristökasvatustaso, ja tehdä uusien teemojen mukaisia kehityshankkeita halutessaan. (Manninen 2010, A 30; Suomen Ympäristökasvatuksen seura 2013)

9 VIHREÄN LIPUN TOIMINTAMALLIN TUTKIMUS

9.1 *Tutkimusongelmat*

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on tarkastella Vihreän Lipun ympäristökasvatusohjelmaa erityisesti sen vaikuttavuuden ja osallisuuden näkökulmista. Tutkielma on jatkoa aiempaan kandidaatintutkielmaani, missä tutkin ohjelmaa peruskoulutasolla. Pro gradu -tutkielmani laajentaa näkökulman myös päiväkoteihin ja toisen asteen oppilaitoksiin, koskemaan koko Vihreän lipun toiminnan kenttää.

Aiempaa tutkimusta Vihreän Lipun ohjelmasta Suomessa on vain jonkin verran. Aiheesta on tehty kaksi pro gradu -tutkielmaa, toinen keskittyen päiväkotiin ja toinen tutki kuudesluokkalaisten ympäristöasenteita, -tietoisuutta ja -käyttäytymistä vertailemalla muutamaa Vihreän lipun koulua sellaisiin, missä ympäristökasvatusohjelmaa ei ole (Huuskonen 2005, 35). Lisäksi on tehty yksi kvantitatiivinen AMK-työ jätteiden määrän vähenemisestä Vihreän lipun toimintatavoilla; ja valmisteilla on myös toinen aiheenaan Vihreän lipun taloudellinen vaikuttavuus (jäte-teeman suhteen). Ohjelma on kuitenkin ollut Suomessa jo 15 vuotta, ja sitä toteutetaan sadoissa oppilaitoksissa ympäri maan. Mielestäni ohjelman tarkempi analyysi onkin tässä kohtaa paikallaan.

Tutkimukseni tavoitteena on Vihreän lipun toimintamallin analyysi: tavoitteeni on päiväkotien, peruskoulujen ja toisen asteen oppilaitosten Vihreän lipun kestävän tason anomuksia tutkimalla kartoittaa ja kuvailla ohjelman vaikuttavuutta ympäristökasvatuksen suhteen ja sen vaikutusta osallisuuteen, mikä on kantava teema tutkielmassani.

Tutkimusongelmani ovat:

1. selvittää, millaisiin ympäristökasvatuksellisiin tavoitteisiin Vihreän lipun ohjelmalla on päiväkodeissa, peruskouluissa ja toisen asteen oppilaitoksissa päästy
2. selvittää, miten nämä tavoitteet ohjelman avulla saavutetaan
3. vertailla päiväkotien, koulujen ja toisen asteen oppilaitosten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä Vihreän lipun ympäristökasvatuksen toteuttamisessa

4. selvittää ja kuvata, onko Vihreä lippu muuttanut ympäristökasvatuksen toteuttamista päiväkodeissa, kouluissa ja toisen asteen oppilaitoksissa
5. tarkastella, kuinka hyvin ohjelma täyttää opetussuunnitelmiin kirjatut ympäristökasvatuksen ja aktiivisen kansalaisuuden aihekokonaisuuksien tavoitteet
6. toteutuvatko ohjelman kasvatukselliset ja konstruktivistiseen ja kontekstuaaliseen oppimiskäsitykseen perustuvat tavoitteet ympäristökasvatuksen vaikuttavuudesta
7. tutkia Vihreän lipun ohjelmaa osallistuvan ympäristökasvatuksen näkökulmasta: miten lasten ja nuorten osallisuus näkyy Vihreän lipun ohjelmassa, ja millaista osallisuutta Vihreä lippu mahdollistaa ja tuottaa.

9.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on tieteellisen tutkimuksen menetelmäsuuntaus, jota käytetään erityisesti ihmistieteissä määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen lisäksi tai sijasta. Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma.

Tutkimuskohde on tutkijalle ilmiö (Varto 2005, 133). Tutkittava ilmiö on perimmäisesti se, minkä selvittämistä tutkimus yrittää toteuttaa. Laadullisessa tutkimuksessa ilmiönä voivat tulla kyseeseen hyvin monet erilaiset asiat: luonnolliset ilmiöt kuten ihmisen kasvaminen, kulttuuriset asiat kuten tavat ja moraali, sosiaaliset asiat kuten vuorovaikutukset ja subjektiiviseen maailmankuvaan liittyvät asiat kuten minäkuva ja niin edelleen. (Varto 2005, 143–144) Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ja selittämään tutkittavaa ilmiötä ja luomaan syvemmän käsityksen siitä.

Tutkimusmenetelmäni on *sisällönanalyysi*, joka on kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä. Sisällönanalyysi on laadullisen aineiston perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91). Se on yksittäinen metodi, mutta myös väljä teoreettinen kehys eri analyysikokonaisuuksille.

Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, missä tarkastellaan eritellen ja yhtäläisyyksiä ja eroja etsien tekstimuotoisia – tai sellaiseksi muutettuja – aineistoja. Sisällönanalyysi on siis sanallista tekstin sisällön kuvailua. Tutkittavat tekstit voivat olla melkein mitä vain, esimerkiksi kirjoja ja haastatteluja. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105; Tuomi & Sarajärvi 2013, 103)

Sisällönanalyysiksi voidaan nimittää kaikkea tutkimusaineiston tiivistämistä ja luokkiin tai kategorioihin järjestämistä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 6). Sisällönanalyysin tavoitteena on pyrkiä muodostamaan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka lisäksi

kytkee tulokset laajempaan kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105). Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään kerätty aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon johtopäätösten tekoa varten (Tuomi & Sarajärvi 2013, 103).

Laadullisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on informaatioarvon lisääminen, kun hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota ja sitä myötä tekemään luotettavat johtopäätökset tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108) Tutkimusaineiston laadullisessa sisällönanalyysissä aineisto pilkotaan osiin, käsitteellistetään ja lopuksi järjestetään uudelleenlaiseksi kokonaisuudeksi.

Sisällönanalyysin voi tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Teoria ei ohjaa analyysia, vaan analyysi lähtee aineistosta: aiemmilla tiedoilla tai teorioilla ei pitäisi olla merkitystä analyysia tehdessä. Analyysiyksiköt valitaan tutkimuskysymysten mukaisesti.. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95)

Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen analyysikin. Erona aineistolähtöiseen analyysiin on siinä, että aineiston abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin: aineistolähtöisessä analyysissä käsitteet luodaan aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa ne tuodaan valmiina, jo tiedettyinä. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 96) Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria siis toimii apuna analyysin etenemisessä. Analyysiyksiköt valitaan myös aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysiä. Aiemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava vaan uusia ajatuksia aukova: teoria voi olla analyysiä ohjaava malli, joko tms. Teoriaohjaava sisällönanalyysi on siis päättelyä, jossa teoria ja tutkimusaineisto ovat vuoropuhelussa.

Teorialähtöinen sisällönanalyysi tarkoittaa deduktiivista sisällönanalyysia, jossa analyysilla on aiempi viitekehys ja analyysirunko muodostetaan sen pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 97). Teorialähtöinen sisällönanalyysi nojaa tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun. Tutkimuksessa kuvaillaan tämä malli, ja sen mukaan määritellään tutkimuksessa kiinnostavat käsitteet. Ilmiö siis määritellään jonkin jo tunnetun mukaisesti ja aineiston analyysia ohjaa valmis aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys. Analyysi on aiemman tiedon testaamista uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 97)

Tutkimuksessani käytän teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jossa tutkimusaineistosta nousseiden seikkojen avulla peilaan Vihreän lipun ohjelmaa, sen sisältöä ja toimintaperiaatteita myös ylle avaamaani ympäristökasvatuksen teoreettista viitekehystä vasten.

9.3 *Tutkimusaineisto ja tutkimuksen toteutus*

Tutkimusaineistonani ovat Suomen Ympäristökasvatuksen Seuralle lähetetyt päiväkotien, perusasteen ja toisen asteen oppilaitosten anomukset Vihreä lippu -ohjelman kestäväälle tasolle siirtymisestä. Päiväkoti + peruskoulu ja peruskoulu-lukio -yhdistelmäoppilaitokset luokittelin ylimmän kouluasteen mukaisesti. Toisen asteen oppilaitoksissa mukana oli kaksi yhtenäiskoulua, kuusi lukiota, kaksi ammatillista oppilaitosta ja yksi ”muut” kategoriaan kuuluvaa (nuorisopalvelut).

Tutkimani aineiston koko oli yhteensä 61 kappaletta, ja se kattaa vuodet 2011–2013. Kestävän tason anomuksia oli vuodelta 2011 21 kappaletta. Päiväkoteja oli vuonna 2011 mukana neljä, peruskouluja neljätoista ja toisen asteen oppilaitoksia kolme kappaletta. Vuonna 2012 kestävän tason anomuksia oli viisitoista: viisi päiväkotia, kahdeksan peruskoulua ja kaksi toisen asteen oppilaitosta. Vuodelta 2013 anomuksia oli yhteensä 26: kaksitoista päiväkotien, seitsemän peruskoulutason ja kuusi toisen asteen oppilaitosten anomusta. Yhteensä tutkimusaineistossa mukana oli siis 21 päiväkotia, 29 peruskoulua ja yksitoista toisen asteen oppilaitosta.

Anomukset on tehty valmiille Vihreän lipun lomakepohjalle, ja se muodostaakin hyvän rungon tutkimukselle ja anomusten vertailulle. Lomakepohja löytyy tutkimukseni lopusta Liitteet-osiosta (Liite 1).

Lomake käsittää avoimia kysymyksiä liittyen Vihreän lipun ympäristökasvatusohjelmaan Vihreä lippu -toiminnan arvioinnin, osallisuuden, ympäristökasvatuksen, ympäristökuormituksen vähentämisen, ohjelmaan sitoutumisen ja tulevaisuuden suunnitelmien näkökulmista.

Tutkimuksessani keskityin tutkimaan anomuksia em. tutkimusongelmieni näkökulmista. Tämä tarkoittaa, että kiinnostukseni kohdistui lähinnä ympäristökasvatustoiminnan kehittymisen ja osallisuuden eri muotojen näkökulmiin. Tutkimuksessa jätin vähemmälle huomiolle kaavakkeen osiot Vihreä lippu -tavoista ja ympäristökuormituksen vähentämisestä, koska katsoin ne tutkimustehtäväni kannalta epäolennaisiksi.

Aineiston analyysin aloitin perehtymällä ensin kestävän tason anomuskaavakkeeseen ja sen jälkeen jatkoin koko aineiston lukemisella muodostaakseni siitä yleiskuvan. Pyrin pelkistämään ja luokittelemaan aineistoa tarkastelemalla sitä tutkimusongelman mukaisten kysymysteni näkökulmasta. Hyödynsin tässä myös anomusten avointen kysymysten tarjoamaa luokittelua ja sieltä nousevia asioita. Aineistosta en pyrkinyt löytämään kouluasteiden sisältä erilaisuuksia vaan samanlaisuuksia ja yhdistäviä tekijöitä, ja tältä pohjalta järjestämään ja luokittelemaan aineistoa. Tämän jälkeen eri kouluasteiden tuloksia voi vertailla.

Päädyin tarkastelemaan Vihreän lipun vaikuttavuutta neljästä eri näkökulmasta, joita ovat ympäristökasvatustoiminnan kehittyminen, osallisuuden keinot ja osallisuuden kehittyminen, toimintaan sitoutuminen ja haasteet sekä Vihreän lipun kokemukset ja tulevaisuuden visiot.

10 TUTKIMUSTULOKSET

10.1 *Vihreän lipun teemat aineistossa*

Peruskoulujen anomusten määrä kestäväälle Vihreä lippu -tasolle siirtymisestä on pysynyt vuositasolla melko tasaisena. Sitä vastoin päiväkotien kestävä tason Vihreän lipun anomusten määrä on erityisesti vuonna 2013 kasvanut. Vuonna 2011 Suomen Ympäristökasvatuksen Seura vastaanotti neljä päiväkotien kestävä tason anomusta, vuonna 2012 viisi, mutta vuonna 2013 määrä oli jo kolmetoista kappaletta. Myös toisen asteen oppilaitosten anomusten määrä on lievässä kasvussa.

Vuosien 2011–2013 aikana jätteisiin, energiaan ja veteen liittyvät Vihreän lipun teemat olivat osallistujien kesken suosituimmat: yhteensä 19 päiväkotia, 26 koulua ja kaikki toisen asteen oppilaitokset olivat valinneet jäte-teeman. Energia- teeman valitsi kymmenen päiväkotia, 25 koulua ja yhdeksän toisen asteen oppilaitosta. Vesi-teeman valinneita päiväkoteja oli 15, kouluja 17 ja yhdeksän toisen asteen oppilaitosta.

Tämä johtuu siitä, että kahden kolmesta teemasta kestäväälle Vihreän lipun tasolle siirryttäessä tulee olla valittuna perusteemojen joukosta.

Perusteeman ulkopuolisista, valinnaisista teemoista suosituin oli lähiympäristö-teema. Lähiympäristö-teema oli sitä suosituimpi, mitä alempi koulupolun aste oli kyseessä. Yhteensä seitsemäntoista päiväkotia 21:sta eli 81 % oli valinnut sen. Peruskouluissa vastaava luku oli neljatoista 29:sta eli 48%. Toisen asteen oppilaitoksista enää neljä yhdestätoista eli 36 % oli valinnut tämän teeman.

Lisäksi muutama päiväkoti, koulu ja toisen asteen oppilaitos oli valinnut jonkun muun yksittäisen kuten yhteiseen maapalloon, monikulttuurisuuteen ja globaalisuuteen liittyvän teeman.

10.2 Ympäristökasvatustoiminnan kehittyminen

Ympäristökasvatuksen näkökulmasta olin kiinnostunut tietämään, miten ympäristökasvatustoiminta on kehittynyt eri koulupolun asteilla Vihreän lipun projektien myötä, varhaiskasvatuksesta lähtien. Tämän lisäksi tarkastelin, vaikuttaako Vihreä lippu kestävä kehityksen näkyvyyteen päiväkotien, koulujen ja oppilaitosten kasvatustyössä.

Vihreän lipun ympäristöohjelma ja kestävä kehitys on teemaprojektien myötä tullut huomattavan näkyväksi kaikilla oppilaitoksilla. Vihreä lippu -käytänteet, kuten kierrätys, ovat kaikilla tutkimusaineiston päiväkodeilla, kouluilla ja toisen asteen oppilaitoksilla muodostuneet arkirutiineiksi tai pysyviksi käytännöiksi. Lisäksi Vihreä lippu näkyy: päiväkotien, koulujen ja oppilaitosten seinillä, ilmoitustauluilla ja jopa kotisivuilla erilaisina ohjeina, iskulauseina, Vihreä lippu -tapoina jne. Käytännön toimintatavat ympäristökuormituksen vähentämiseen, eli ns. Vihreä lippu -tavat, kuten ”Sammutan valot”, olivat hyvin samankaltaisia riippumatta siitä, puhuttiinko päiväkodista, koulusta vai toisen asteen oppilaitoksesta.

Lisäksi monet oppilaitokset ovat olleet esillä mediassa, ja Vihreän lipun teemat ovat olleet esillä päivänavauksissa ja juhlissa. Kaikilla päiväkodeilla, kouluilla ja oppilaitoksilla on järjestetty erilaisia Vihreän lipun teemapäiviä, ja myös erilaiset ympäristöaiheiset tempaukset, vierailut ja retket ovat olleet suosittuja toiminnan muotoja.

Vihreän lipun ohjelma pyrkii ympäristökuormituksen, kuten jätteen määrän, vähentämiseen. Kaikki vastaajat raportoivatkin ympäristökuormituksen vähentyneen ohjelman avulla. Lisäksi moni, tutkimusaineistoni mukaan n. 70 %, mainitsi vielä erikseen ympäristömyönteisesti toimimisen lisääntyneen. Vihreän lipun mukanaan tuomien uusien toimintatapojen ja käytänteiden, kuten kierrätyksen, todettiin tulleen osaksi arkirutiineja.

Vihreän lipun ohjelmassa mukana olevilla päiväkodeilla, kouluilla ja toisen asteen oppilaitoksilla on kiinnitetty huomiota hankintojen tarpeellisuuden ja kestävyys arviointiin. Tähän liittyy kulutuksen vähentämisen ja kierrätyksen lisäksi myös ympäristöystävällisempiin toimintatapoihin, materiaaleihin ja lähellä tuotettuun siirtyminen. Lisäksi Vihreän lipun projektien myötä tulleet kierrätysideat, tuunaukserhot ynnä muut luovat, ympäristömyönteiset toimintatavat toistuivat koko aineistossa.

”Koulussa toimii askartelukerho kestävä kehityksen hengessä viikottain ja osallistujia on n.20 joka kerta. Olemme lukukausittain toteuttaneet myös pajatyöskentelyä, jossa korostuu kestäväkehitys materiaaleissa. Oppilaat ovat osallistuneet ja organisoineet kirpputoritapahtumia itsenäisesti.” (Kepolan koulu 2013, anomus kestävä Vihreä lippu -tasolle siirtymisestä)

Ympäristökasvatustoiminnan kehittymistä voi arvioida ympäristötietoisuuden, ympäristöön liittyvien asenteiden ja ympäristömyönteisen toiminnan kautta. Tutkimusaineistoni kaikki vastaajat raportoivat lasten, nuorten ja myös kasvattajien ympäristötietoisuuden lisääntyneen Vihreä lippu -ohjelman myötä. Samoin yli puolet kouluista ja moni toisen asteen oppilaitos mainitsi Vihreän lipun lisänsä kestävästä kehityksestä kiinnostumista.

Ympäristöön liittyvien asenteiden ja toiminnan osalta mainittiin lasten ja nuorten innostuksen ja ideoiden lisääntyminen, vastuun ottaminen omasta toiminnasta ja ympäristöstä sekä aloitteellisuuden lisääntyminen. Nämä toistuivat muodossa tai toisessa lähes kaikissa anomuksissa.

10.2.1 Ympäristökasvatustoiminnan kehittyminen päiväkodeissa

Vaikka varhaiskasvatuksessa ei vielä varsinaista ympäristökasvatuksen aihekokonaisuutta olekaan, on Vihreän lipun teemoja ja ympäristökasvatusta integroitu tutkimusaineistossa mukana olleissa päiväkodeissa varhaiskasvatussuunnitelman eri orientaatioihin, ja Vihreä lippu on mahdollista sisällyttää ”punaisena lankana” kaikkiin arkipäivän toimintoihin.

”Kestävän kehityksen toimintoja on integroitu kaikkiin varhaiskasvatuksen sisältöalueisiin (kieli ja vuorovaikutus, fyysinen ja motorinen kehitys, taide ja kulttuuri, terveys, matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen, uskonnollis-katsomuksellinen)” (Patotien päiväkotit 2011)

”Olemme pyrkineet liittämään Vihreä lippu - teemoja jokaiseen mahdolliseen arkipäivän tilanteisiin ja toimintoihin esim. arjen käytänteet, joista on muotoutunut luontevia tapoja toimia. Erityisesti metsämörritoimintaan olemme saaneet liitettyä niin äidinkielen, matematiikan kuin luontokasvatuksen osa-alueet luontevalla tavalla.” (Päiväkotit Kanttarelli, 2013)

Vihreän lipun ohjelman myötä moni päiväkotit on myös sisällyttänyt ympäristökasvatuksen omaan opetussuunnitelmaansa.

Ympäristökasvatuksen toteuttaminen päiväkodeissa on hyvin konkreettista ja toiminnallista, ja kestävän kehityksen periaatteet omaksutaan luonnollisesti päiväkodeissa toimimalla. Lapset oppivat vihreitä arvoja osallistumalla käytännössä esim. kierrätykseen, noudattavat sovittuja Vihreä lippu -tapoja jne.

Käytännön toiminnasta versookin päiväkotien ympäristökasvatuksen vaikuttavuus ja ympäristötietoisuus:

”Tietoisuus oman toiminnan vaikutuksista kasvanut sekä lapsilla että aikuisilla, lapset ovat tulleet asiantuntijoiksi monissa luontoon ja kierrätykseen liittyvissä asioissa, kiinnostus lisääntynyt tuhlaamisen vähentämiseen, myös kotiympäristössä, lapset ovat alkaneet opastaa toisiaan arjen toiminnoissa päiväkodissa, esim. veden kulutus, valojen käyttäminen vain tarpeen mukaan, roskien lajittelu oikeisiin paikkoihin.” (Nappulan päiväkotit 2012)

Ympäristökasvatuksen meneltemiin päiväkodeissa kuuluvat olennaisena osana spontaanit keskustelut ja tilanneopetus. Erilaiset ympäristöaiheiset sadut, laulut, leikit ja draaman keinot ovat myös ahkerassa käytössä, ja lapset myös leikkivät oma-aloitteisesti ympäristöaiheisia leikkejä, ja näin käsittelevät Vihreän lipun teemoja käytännössä. Lisäksi erilaiset lähiympäristöön ja -metsään suuntautuvat tutkimusretket ja lasten ympäristöherkkyyden lisääminen luontokokemusten avulla ovat tärkeitä päiväkotien ympäristökasvatuksen muotoja. Tämä näkyi tutkimusaineistossani myös Vihreän lipun lähiympäristö-teeman suosiolla erityisesti päiväkodeissa: 81 % päiväkodeista oli valinnut yhdeksi teemaprojektikseen tämän teeman.

10.2.2 Ympäristökasvatustoiminnan kehittyminen peruskouluissa

Ympäristökasvatusta on integroitu entistä paremmin peruskoulujen eri oppiaineisiin Vihreä lippu -toiminnan myötä. Ympäristökasvatuskäytänteiden osalta opetuksessa kaikki mainitsivat Vihreän lipun projektien parantaneen ympäristökasvatuksen suunnitelmallisuutta kouluissa alkuperäiseen tilanteeseen verrattuna.

”Ympäristö ei ollut ennen Vihreä Lippu -hankkeita esillä arjessa tai opetuksessa enempää kuin muutenkaan läpäisyaiheet. Nyt on! Ympäristökasvatus on opetuksen painopistealueena ja jokavuotuisena vuosisuunnitelmankin arviointitavoitteena.” (Huutoniemen koulu 2013)

Koulujen käytännön ympäristökasvatustoiminta on kehittynyt Vihreän lipun avulla. Kestävän tason anomuksissa mainitaan vähintään Vihreän lipun teemojen käsittely eri oppiaineiden näkökulmista; ja yli 50 %:ssa tutkimusaineiston kouluista ympäristökasvatus on noussut Vihreän lipun avulla läpäisyaineeksi opetuksessa. Lisäksi vihreät arvot ja kestävä kehitys nostetaan kouluilla esille aina kun mahdollista. Ympäristökasvatuksellisesti parhaimmat kokemukset Vihreästä lipusta on eri aineisiin ripoteltujen ympäristöasioiden kokoamisesta kokonaisuuksiksi.

”Ympäristökasvatus tulee huomioiduksi läpäisyperiaatteella lähes tulkoon kaikkien oppiaineiden yhteydessä. Kasvatamme lapsista ympäristötietoisia Vihreän lipun -toimintaperiaatteiden mukaisesti sekä pyrimme kouluna toimimaan ympäristöystävällisesti mahdollisuuksien mukaan.” (Karsikon koulu 2011)

Vihreä lippu on tuonut mukanaan myös uusia opetus- ja toimintatapoja, kuten lähiympäristön parempaa hyödyntämistä eri oppiaineiden opetuksessa ja oppilaiden ideoiden ja näkökulmien uudenlaista huomioimista opetuksessa. Vihreän lipun toiminta on lisäksi paikoin tuottanut opettajille jopa uutta ympäristökasvatuksen opetusmateriaalia, aktiviteetteja ja jopa internetsivuja, joita voi hyödyntää ympäristökasvatuksen opetuksessa. Näistä raportoi neljä peruskoulua tutkimusaineistossa.

Moni koulu (neljätoista koulua 29:sta) mainitsee myös sisällyttäneensä ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen koulun lukuvuosisuunnitelmaan, opetussuunnitelmaan ja kehittämistoimintaan Vihreän lipun toiminnan myötä.

10.2.3 Ympäristökasvatustoiminnan kehittyminen toisen asteen oppilaitoksissa

Myös toisen asteen oppilaitokset raportoivat ympäristökasvatuksen suunnitelmallisuuden ja laadun paranemisesta Vihreän lipun projektien myötä. Samoin koulujen tapakulttuurin muutoksesta mainitsee kuusi toisen asteen oppilaitosta yhdestätoista. Tämä on tuonut oppilaitoksiin mukanaan elinkaariajattelun, huomion kiinnittämisen ekologisesti kestäviin työtapoihin ja materiaaleihin ja niiden kulutukseen tuntityöskentelyssä.

Tutkimusaineiston perusteella toisen asteen ympäristökasvatus, erityisesti lukioissa, ei ole niin ainerajat läpäisevää kuin peruskouluissa vaan Vihreän lipun teemojen mukainen ympäristökasvatuksen toteutus on enemmän oppiaine-eriytynyttä. Toisaalta moni toisen asteen oppilaitos raportoi, että eri aineiden opettajat ovat alkaneet kehitellä tapoja tuoda teemat käsittelyyn oppitunneilla.

”Lukuvuoden aluksi kukin opettaja miettii, kuinka vuoden teema voisi näkyä hänen tunneillaan. Opettajien vihreä lippu-projektiin kuuluvat opettajat vetävät kukin nyt omaa aineryhmäänsä, joka kokoontuu yhdessäkin pohtimaan kestävän kehityksen näkymistä opetuksessa.” (Itäkeskuksen lukio 2013)

Opettajat ovat yhä enemmän oppineet myös hyödyntämään ympäristöraatilaisten tietoja eri oppiaineissa keskustelevan opetustavan myötä. Näin ympäristöasiat nousevat uudella tavalla esiin ja oppilaslähtöisyys paranee. Lukioissa ympäristöasioiden raportoitiin olevan usein esillä myös

ryhmänohjaajan tuokioissa, ja ympäristökasvatuksessa pyritään aktiivisesti myös osallisuuden ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen harjoitteluun. Opetuksessa huomioidaan myös henkisen hyvinvoinnin näkökulma, ja Vihreän lipun avulla opetukseen on sisällytetty mm. kansainvälisyyskasvatuksen ja tasa-arvon näkökulmia. Vihreän lipun myötä ympäristökasvatus näkyy toisen asteen oppilaitosten omissa opetussuunnitelmissa melko kattavasti.

”Pyrimme huomioimaan kaikki kestävän kehityksen ulottuvuudet niin arvopohjassa, toimintakulttuurin painotuksissa kuin erityisesti yksittäisten oppiaineiden kurssisisällöissä ja työskentelymenetelmissä. Kallion lukiossa kannustetaan opiskelijoita yhteiskunnan ja ympäristön tapahtumien kriittiseen seuraamiseen. Määritämme ympäristöohjelmassa vuosittain konkreettiset tavat, joilla sovitamme kestävän kehityksen ulottuvuuksia koulun arkeen. Rohkaisemme opiskelijoita kestävän kehityksen toteuttamiseen sekä erilaisten yhteiskunnallisten ja kulttuuristen vaikutusmahdollisuuksien etsimiseen.” (Kallion lukio 2012)

10.3 Osallisuuden keinot ja niiden kehittyminen

Ympäristöraati ja siihen osallistuminen on Vihreän lipun ohjelman ensisijainen tapa tuottaa osallisuutta. Samoin osallisuutta tuottaa Vihreän lipun puitteissa toteutetut erilaiset retket ja teemapäivät, joihin kaikilla on mahdollisuus osallistua ja joita on järjestetty tutkimusaineiston kaikilla päiväkodeilla, kouluilla ja toisen asteen oppilaitoksilla. Osallisuutta tuottaa myös oppilaitoksen eri sidosryhmien, kuten keittiön ja siivoojien, kanssa tehtävä yhteistyö, vanhempien ja kotien osallistaminen toimintaan ja lähiympäristöön verkostoituminen ja vaikuttaminen.

Osallisuuden keinot ovat tutkimukseni mukaan osin erilaisia lapsen ja nuoren ikätasosta riippuen. Tiedyt Vihreän lipun osallisuuden keinot sitä vastoin soveltuvat kaikille. Esimerkiksi ympäristöraati osallisuuden muotona toimii luontevasti varhaiskasvatuksesta toisen asteen oppilaitoksiin, vain raadissa käsitelty asiasisältö ja tarvittava aikuisen ohjauksen määrä on eri ikätasoilla erilainen.

10.3.1 Osallisuuden tuottaminen päiväkodeissa

Päiväkodeissa osallisuutta tuottaa lapsilähtöinen toiminta. Vanhemmat lapset opettavat nuorempia Vihreän lipun tavoille. Myös vertaiskontrolli on vahvaa: lapset huomaavat ja huomauttavat herkästi, jos joku esimerkiksi laittaa paperin roskeen paperinkeräysastian sijaan. Päiväkodin eri lapsiryhmien välinen yhteistyö on myös tärkeää.

Vihreän lipun toimintaan kuuluu ympäristöraati myös varhaiskasvatuksessa, ja lapsiraati toimii yhteistyössä aikuisten kanssa. Lisäksi lapset osallistuvat erilaisten tempausten, retkien ja teemapäivien suunnitteluun.

Lapsilähtöinen toiminta on olennainen osa Vihreän lipun toimintaa päiväkodeissa, ja se on parantunut ohjelmaan osallistumisen myötä kaikilla.

”Tuokioilla opetustilanteet esitetään niin, että lapset saavat ”opettaa” toisia. Asiat esitetään kysymysmuodossa eikä niin, että aikuinen vain ”jakaa” tietoa ja lapsi kuuntelee. Lapsi on aktiivinen toimija ja ajattelija. Lapsi saa itse oivaltaa.” (Lassin päiväkotitoiminta 2012)

”Projektien upeimpia hetkiä on ollut, kun saa suunnitella ja puuhastella lasten kanssa teemojen parissa ja näkee lasten innostuneisuuden asian suhteen. Olemme oppineet käsittelemään monia vaikeita teemoja lapsilähtöisesti, eli lapsilähtöisyys on parantunut huomattavasti.” (Turun kristillinen päivähoitoyksikkö Karitsa ry 2013)

Päiväkotien tiivis yhteistyö ja kasvatuskumppanuus vanhempien kanssa tuottaa vahvaa osallisuutta Vihreän lipun asioissa: lasten päiväkodeissa saamien Vihreän lipun kokemusten myötä Vihreän lipun toimintatavat ulottuvat nyt moniin koteihin asti: kierrätys, veden kulutuksen ja jätteen määrän vähentäminen on lasten myötä noussut monissa kodeissakin tärkeäksi asiaksi.

Moni päiväkotitoiminta on myös hyvin verkostoitunut lähiympäristöönsä ja tekee yhteistyötä monenlaisten eri toimijoiden kanssa.

”Olemme tehneet yhteistyötä mm. lähialueella sijaitsevan kehitysvammayksikön, kirjaston, neuvolan ja lähipäiväkodin kanssa.” (Lassin päiväkotitoiminta 2013)

Päiväkotitoiminta kiteyttää kestävän tason anomuksessaan (2013) mahdollisuudet alle kouluikäisten lasten osallistamiseen Vihreän lipun avulla tyhjentävästi:

”Energia-projektissa teimme yhteistyötä Tietomaan kanssa, Jätteiden vähentäminen-projektissa teimme yhteistyötä Ruskon jätekeskuksen kanssa ja Lähiympäristö-projektissa teimme yhteistyötä Hesburgerin kanssa. Energia-projektissa onnistuimme erityisesti siinä, että lapset saivat itse kokeilla ja tehdä tutkimuksia. Saimme viranomaisten taholta myös ”hävennettyä” ajatusta, ettei alle kouluikäisten lasten kanssa voi käsitellä energia-teemaa.

Talomme on aina ollut tekevä ja meidän mottona on ollut, että ”Kaikkea voi tehdä ja kokeilla myös alle kouluikäisten lasten kanssa!”. Tämä on myös kantanut meitä kokeilemaan kaikkia uusia asioita Vihreä lippu -projektin myötä.”

10.3.2 Osallisuuden tuottaminen peruskouluissa

Ympäristöraati on olennainen osa peruskoulujen ympäristökasvatuksen osallisuutta. Sen toiminta pyritään tekemään näkyväksi koko koululle, ja myös raatiin kuulumattomille oppilaille pyritään tarjoamaan osallistumisen mahdollisuuksia esimerkiksi erilaisten kyselyjen ja kartoitusten muodossa. Samoin oppilaiden itse ideoimat ja toteuttamat tapahtumat osallistavat tehokkaasti koko koulun mukaan toimintaan.

Lisäksi kaikki koulut edellyttävät, että koko koulu osallistuu järjestettyihin Vihreän lipun teematapahtumiin. Vihreän lipun toiminta tulisi olla lasten ja nuorten ideoimaa toimintaa, ja ilahduttavan suuri osa koulusta raportoikin osallisuuden kehittyneen perinteiseen opettajalta oppilaalle -ajattelun sijaan toiminnaksi lasten kautta, alhaalta ylöspäin.

”Lapset ovat aktiivisesti osallistuneet raadin toimintaan. Halukkaita on joka syksy ollut paljon. Lapset ovat innokkaasti olleet mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa toimintaa. Myös niiltä, jotka eivät ole vihreä lippu raadissa on tullut hyviä ehdotuksia toimintaamme ja niitä olemme pyrkineet toteuttamaan mahdollisuuksien mukaan. Aamunavauksissa kaikki ovat olleet läsnä, oppitunneilla kaikki ovat osallistuneet. Yhteiset retket ja kirjastoon kootut näyttelyt ovat lasten aikaansaannosta. Lapset itse esimerkiksi kokosivat ja purkivat näyttelyn. Yhtä oppilasta hastateltiin aiheesta paikalliseen sanomalahteen. Oppilaat tekivät erilaisia ryhmätöitä, esim. Vessoihin tuli hienoja julisteita, joissa muistutettiin ison ja pienen huuhtelun tärkeydestä. Lapset saivat salapoliisitehtäväksi tutkia kotien luontoystävällisiä pesuaineita yhdessä vanhempien kanssa. Vuosien myötä lasten ideointi on kehittynyt valtavasti. He tietävät nyt mistä löytää tietoa ja että uusia ideoita voi keksiä yhdessä. Lapset ovat oppineet, että he voivat vaikuttaa asioihin, esim. Vähän veden teema-päivä oli lasten keksimä ja se kosketi heitä.” (Länkipohjan koulu 2012)

Osallisuus leviää raadin kautta tehokkaasti kouluissa: suurin osa, n. 75 % kouluista kertoo raatilaisten osallistavan luokkaansa välittämällä tietoa päätöksistä raadissa ja ottamalla vastaan palautetta ja ideoita luokaltaan, jotka sitten viedään taas raadin käsiteltäväksi. Osassa kouluista raportoidaan myös oppilaskunnan aktivoitumista joko raadin ja oppilaskunnan yhteistyön myötä tai oppilaskuntatoiminnan vilkastumisen myötä niissä kouluissa, joissa ympäristöraati on yhdistetty oppilaskuntaan.

Huomattavin havaintoni aineiston pohjalta osallisuuteen liittyen oli se, miten laajasti osallisuuden eri muodot Vihreän lipun ohjelman myötä ovat levinneet. Kaikki koulut raportoivat yhteistyön ja osallisuuden lisääntyneen moniin eri suuntiin.

”Lisäksi laajennamme yhteistyötä muiden sidosryhmien kanssa. Liikkuva koulu -hankkeen myötä on tullut uusia yhteistyökumppaneita lähikouluista. Samoin yhteistyö Espoon kaupungin kanssa on lisääntynyt.” (Jalavanpuiston koulu 2013)

Koulun sisäisen osallisuuden kehittymisen osalta mainittiin lisääntynyt yhteistyö muun henkilökunnan kanssa. Tästä raportoi noin 80 % tutkimusaineiston kouluista. Vihreä lippu osallistaa toimintaan mukaan muitakin kuin vain opettajia ja oppilaita: siivoojat, keittiöhenkilökunta ja vahtimestari ovat monille kouluille Vihreän lipun myötä uusia, tärkeitä yhteistyökumppaneita, joiden kanssa huolehditaan yhteisvastuullisesti ympäristökuormituksen vähentämisestä.

Tämän lisäksi lähestulkoon kaikki koulut raportoivat yhteistyöstä vanhempien ja/tai vanhempainyhdistyksen kanssa: vanhemmat ovat mukana esimerkiksi teematapahtumien suunnittelussa. Oppilaiden on myös huomattu vievän koulusta Vihreän lipun tietoja, taitoja ja toimintatapoja mukanaan koteihin. Vihreä lippu osallistaa siis tehokkaasti myös koteja ympäristömyönteiseen toimintaan.

Anomuksista käy selkeästi ilmi lähiympäristöön verkostoituminen: Vihreän lipun myötä koulut ovat lisänneet verkostoitumista ja yhteistyötä paikallisten yritysten, päättäjien, median, toisten koulujen ym. tahojen kanssa.

”Olemme saaneet myös lähialueelta oman yrityskummin, jonka kanssa aloitamme yhteistyötä vielä tämän loppuvuoden aikana.” (Vuorentaustan koulu 2012)

”Pidämme aktiivisesti yhteyttä mediaan ja tiedotamme koulun toiminnasta sekä omilla kotisivuilla että lehdissä.” (Läkipohjan koulu 2012)

Eräs koulu raportoi jopa ympäristöraatilaisten osallisuudesta kunnan päätöksentekoon.

10.3.3 Osallisuuden tuottaminen toisen asteen oppilaitoksissa

Myös toisen asteen oppilaitoksissa osallisuuden toteutuminen ympäristöraadin kautta on merkittävää. Tämän lisäksi toisen asteen oppilaitoksista lukioissa oppilaskuntatoiminnalla on keskeinen rooli. Monissa oppilaitoksissa opiskelijat pääsevät osallistumaan opettajankokouksiin, ja koulun kehittämistiimeihin kuuluu opiskelijajäseniä. Ympäristöraatilaiset ovat aktiivisia tiedon viemisessä omiin ryhmiinsä, ja opiskelijat ovat aktiivisia myös huomaamiensa epäkohtien esiin tuomisessa. Teemapäivät, erilaiset kyselyt, oppilaskuntatoiminta ja opettajankokouksiin osallistumismahdollisuudet takaavat mahdollisimman monen äänen kuuluville tulemisen.

Vihreän lipun ja erityisesti siihen kuuluvan ympäristöraatitoiminnan on koettu oppilaitoksen käytäntöjen ympäristöystävällisemmiksi muuttumisen ohella vaikuttavan toisen asteen oppilaitosten yhteishenkeen myönteisesti.

”Ympäristöraadin parasta antia on ollut yhteenkuuluvaisuuden tunteen lisääntyminen. Raadissa kaikista ryhmistä opiskelijat (aikuiset ja nuoret, eri kulttuureista tulevat, tavalliset ja erilaiset oppijamme) kuuluvat porukkaan ja oppivat toistensa kanssa työskentelyä. On tullut tunne, että tämä on ”meidän juttu”. (Jyväskylän kotitalousoppilaitos 2012)

Toisen asteen oppilaitoksissa osallisuuden keinot ovat hyvin monipuolisia ja vaikuttamisen mahdollisuudet laajoja. Oppilaitoksissa painotetaan aktiivisen kansalaisuuden merkitystä ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen harjoittelua, ja yhteistyö monien eri tahojen kanssa onkin tiivistä. Oppilaitosten sisäisten sidosryhmien kanssa toteutetun tiiviin yhteistyön lisäksi osallisuus toteutuu yhteistyössä toisten oppilaskuntien ja yhteistyökoulujen kanssa.

”Pidämme yhteyttä muiden vihreä lippu-lukioiden kanssa ja olemme tavanneet useiden palaverien ja opiskelijoiden vierailujen merkeissä. Vihreä lippu-ohjelma on ohjannut kehittämään ympäristöraatia ja opettajien tiimiä ja saanut aloittamaan yhteistyön koulun muun henkilökunnan kanssa. Yhteistyö muiden, etenkin pidemmällä olevan kuvataidelukion kanssa on antanut toivoa, ideoita ja varmuutta.” (Itäkeskuksen lukio 2013)

Myös lähiympäristön eri toimijoiden kuten yritysten ja erilaisten vaikuttamisen foorumeiden kuten Hesän Nuorten Äänen kanssa verkostoituminen on vahvaa.

”Koulumme on ollut mukana Hesa Nuorten Ääni-toiminnassa vuodesta 2005. Hesän Nuorten Äänen kautta opiskelijat ovat toteuttaneet hankkeita liittyen mm. fyysisen opiskeluympäristön parantamiseen (erilaiset kalustehankinnat) ja yhteisöllisyyden lisäämiseen (taidepäivä sekä oman ekokassin suunnittelu ja toteuttaminen). Samalla on

harjoiteltu yhteiskunnallista vaikuttamista osallistumalla ns. avoimiin foorumeihin (nykyään "Ruuti") ja apulaiskaupunginjohtajan kokouksiin" (Helsingin kuvataidelukio 2011)

Tämän lisäksi oppilaitokset raportoivat yhteistyöstä mm. Suomen lukiolaisten liiton kanssa.

Yhteiskunnallista vaikuttamista ja osallisuutta tuotetaan toisen asteen oppilaitoksissa Vihreän lipun alla myös kirjoittamalla juttuja paikallislehteen ja tarjoamalla mahdollisuuksia osallistua paikallispolitiikkaan kuten esimerkiksi yllä kuvattu osallistuminen apulaiskaupunginjohtajan kokouksiin. Toisen asteen opiskelijoiden kanssa osallisuuden ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuudet Vihreän lipun ohjelman avulla ovatkin tutkimusaineistoni mukaan laajat.

10.4 Vihreän lipun toimintaan sitoutuminen ja siihen liittyvät haasteet

Henkilökunnan ja johdon sitoutuminen Vihreään lippuun on tärkeää, sillä se vaikuttaa teemaprojektien onnistuneeseen toteuttamiseen. Ne päiväkodit, koulut ja oppilaitokset, joissa oli tiivis yhteistyö, kannustava johto, hyvä tiedonkulku ja johdon toimesta myönnettyjä resursseja Vihreälle lipulle, raportoivat positiivisimmista onnistumisista.

Ilman henkilökunnan ja johdon vahvaa sitoutumista toimintaan on vaarana, että Vihreä lippu jää koko oppimisyhteisön yhteisen, suunnitelmallisen ympäristöohjelman sijaan pienen piirin puuhasteluksi, jolla aitoa vaikuttavuutta on vaikea saavuttaa.

10.4.1 Vihreään lippuun sitoutuminen ja haasteet päiväkodeissa

Vihreä lippu -ohjelman haasteina on pääasiassa koettu toiminnan alkuun saattaminen. Tähän on kuulunut alun muutosvastarinta henkilökunnan taholta ja pelko siitä, että ohjelman myötä tulee vain lisätyötä. Samoin kaikki eivät kokeneet kestävän kehityksen asioita tärkeinä tai ne eivät alkuun herättäneet kiinnostusta. Henkilökunnan sitouttaminen samoin kuin työnjaon kysymykset ovat olleet haasteellisia osassa päiväkoteja. Kuitenkin kaikki raportoivat myös muutoksesta: pikkuhiljaa Vihreä lippu -toiminta on sisäistynyt, henkilökunnalta tulee ideoita ja Vihreä lippu -työn tekeminen on alkanut tuntua yhteiseltä.

"Vihreä lippu -toiminnan alkaessa useat henkilökunnastamme suhtautuivat epäillen toimintaan ja ehkä pelkäsivät lisätyötä. Kaikki eivät pitäneet kestävän kehityksen kasvatusta tärkeänä. Vihreä lippu -toimintaan osallistuminen on saanut epäilijätkin innostumaan ja sitoutumaan asiaan." (Laaksolehden päiväkotit ja Kissankulman ryhmäperhepäiväkotit 2012)

Omat haasteensa Vihreän lipun toimintaan päiväkodeissa ovat tuoneet myös vanhojen, pinttyneiden toimintatapojen pois kitkentä, lasten tiheä vaihtuvuus ja joillakin päiväkodeilla myös perheiden osallistaminen mukaan toimintaan, vaikka se keskimäärin onkin ollut vahvaa.

Uusien ihmisten perehdytys Vihreän lipun toimintaan on koettu välillä haasteelliseksi. Neljä päiväkotia raportoi huomion kiinnittämisestä ympäristökasvatusasioihin jo rekrytointivaiheessa: hakijan tulee olla kiinnostunut ympäristökasvatuksesta ja tietoinen Vihreän lipun periaatteista jo tullessaan taloon.

Johdon, opettajien ja myös sidosryhmien sitoutuminen on ollut kaikissa päiväkodeissa hyvää. Samoin resursseja kuten aikaa Vihreän lipun asioille palaverissa ja koulutusta halukkaille on ollut tutkimusaineiston päiväkotien mukaan hyvin tarjolla. Päiväkotien toiminnalliset yksiköt ovat melko pieniä, joten yhteistyö ja informaation kulku on sujuvaa.

Johto on aktiivisesti mukana ympäristöraadissa, Vihreän lipun tapahtumissa ja niin edelleen. Lisäksi johto toimii kaupungin ja päiväkodin välissä tärkeänä kestävä kehityksen asioiden välittäjänä.

”Johtajan positiivinen suhtautuminen ja henkilökunnan tsemppaus on ollut merkittävää. Johtaja on kannustanut myös koulutuksiin ja tiedon ylläpitämiseen. Johtaja ei ole jättänyt projektia vain Vihreä lippu vastuuhenkilön vastuulle vaan on aktiivisesti kannustanut kaikkia. Myös aika työn suunnitteluun, tekemiseen ja arviointiin on annettu.” (Lassin päiväkotia 2013)

Parhaimmillaan myös kaupungin johto sitouttaa päiväkoteja toimintaan:

”Kaupunkimme luottamushenkilöt ovat kannustaneet päiväkoteja ja kouluja liittymään Vihreä lippu -toimintaan. Sen vuotuisat kustannukset on momentoitu omaksi menokohdaksi. Oman päiväkotimme johtaja kannattaa ajatusta lämpimästi ja tukee omalla esimerkillään työtä.” (Taimon päiväkotia 2011)

Vihreä lippu on myös monen päiväkodin ideologia ja arvopohja.

10.4.2 Vihreään lippuun sitoutuminen ja haasteet peruskouluissa

Vihreän lipun toiminnan haasteet peruskouluissa liittyvät toimintaan sitoutumiseen ja koulun käytäntöihin, toiminnan käytännön toteutukseen sekä vaikuttavuuteen liittyviin haasteisiin.

Noin puolet kouluista raportoi sitoutumisen Vihreään lippuun olevan opettajaportaassa vaihtelevaa, suoranaista muutosvastarinnasta välinpitämättömyyden kautta toiminnasta innostumiseen. Tähän liittyy myös joidenkin koulujen kokema pula aktiivisista toimijoista.

”Henkilöstön sitoutuminen paranee vuosi vuodelta. Asennoituminen on alun lievästä muutosvastarinnasta muuttunut positiiviseksi.”
(Kämmenniemen koulu 2013)

Kolmasosa kouluista raportoi myös ajan puutteen vaikutuksesta toimintaan; esimerkiksi ympäristöraadin kokoontumisille ei aina tunnu löytyvän aikaa koulun arjesta. Opettajien, oppilaiden ja kouluavustajien vaihtuvuus tuo haasteita projektien käytännön toteutukselle. Lisäksi haasteina on mainittu koulun iltakäyttäjien mukaan saaminen sekä Vihreän lipun projektin toteuttamiseen liittyvät ongelmat, jotka eivät johdu koulusta itsestään (vastuu on kaupungin, ei koulun jne.).

Toiminnan suunnittelu ja toteutus niin, että kaikki saataisiin osallistettua mukaan, on joistakin osallistujista tuntunut haasteelliselta; erityisesti, jos koulun oppilasmäärä on suuri. Haasteena on myös joidenkin koulujen oppilaiden iso ikähaitari (esim. yhtenäiskoulu) ja sitä kautta toiminnan sisällön suunnittelu kaikille sopivaksi. Ensimmäisen projektin käynnistäminen ja siihen liittyvien toimintasuunnitelmien, kartoitusten ja raporttien teko on myös joistakin osallistujista tuntunut hankalalta ja aikaa vievältä.

Lisäksi Vihreä lippu -toiminnan seurannan ja arvioinnin vaikeus vaikuttavuuden näkökulmasta nousi esiin.

”Koulumme johto on erittäin sitoutunut Vihreä lippu -hankkeeseen. Tämä ilmenee mm. siten, että Vihreä lippu -tiimi saa säännöllisesti aikaa opettajien yt-tunneilla viimeisimpien kuulumisten kertomiseen ja ohjeiden antamiseen. Myös erilaisiin teemapäiviin ja tempauksiin johto on suhtautunut suopeasti ja osallistunut niihin itekin. Vihreä lippu -toiminnasta on myös tiedotettu koteihin mm. koko koulun vanhempainilloissa ja koulumme nettisivuilla.” (Raumankarin koulu 2011)

Vihreän lipun toimintaan sitoutumisen kannalta tärkeimpinä asioina esiin nousi johdon tuki ja kannustus ja se, että johto antaa aikaa Vihreän lipun toiminnalle. Osassa kouluista on käytössä

myös rahallinen palkkio toiminnan ohjaamisesta ja aktiivisesta mukanaolosta; tästä raportoi kuusi koulua. Lisäksi kouluttautumismahdollisuuksia tarjotaan. Kaksi koulua mainitsee myös jakavansa vuosittain stipendejä ansiokkaasta ympäristöasioiden edistämisestä ja aktiivisesta Vihreän lipun toimijuudesta oppilaille.

Johdon sitoutumista toimintaan ilmentää se, että Vihreä lippu on monessa koulussa otettu osaksi hallinnollista järjestelmää, se on mukana koulun vuosi- tai opetussuunnitelmassa ja tuodaan esiin opettajankokouksissa ja vanhempainilloissa. Seitsemäntoista koulua 29:sta raportoi Vihreän lipun näkymisestä jollain tavalla koulun hallinnollisessa toiminnassa.

”Olemme luoneet, kokeilleet ja muuntaneet tarkoituksiimme sopivan ympäristökasvatustoimintamallin eri ikäluokille yhtenäiskoulussamme, joka on kirjattu oman koulun OPS:iin ja jota päivitetään tarpeen mukaan.” (Kämmenniemen koulu 2013)

Tärkeinä sitouttavina tekijöinä koettiin sujuva tiedonkulku sekä yhteistyö alueellisten toimijoiden kanssa. Tämän lisäksi useassa koulussa johto toimii itse aloitteellisesti ja on esimerkiksi yhteistyössä sidosryhmien kanssa.

Johdon ja henkilökunnan sitoutuminen Vihreän lipun toimintaan on tutkimusaineistoni perusteella yleisesti ottaen hyvää, ja anomuksissa raportoidaan yhteishengen lisääntymisestä ja yhteen hiileen puhaltamisesta.

Koulun koolla tuntuu olevan vaikutusta siihen, miten haasteellisena Vihreän lipun toiminta koetaan. Ison koulun ongelmia ovat henkilökunnan vaihtelevan sitoutumisen lisäksi oppilaiden suuri määrä: mitä enemmän oppilaita, sen haasteellisempaa on kaikkien innostaminen ja osallistaminen mukaan. Ongelma tuntui olevan suurempi isommissa yksiköissä, pienemmissä kouluissa yhteistyö on väkisinkin tiiviimpää ja sitä myötä myös opettajat sitoutuneempia toimintaan.

10.4.3 Vihreään lippuun sitoutuminen ja haasteet toisen asteen oppilaitoksissa

Toisen asteen oppilaitoksilla Vihreän lipun toimintaan liittyvät haasteet liittyvät henkilökunnan sitoutumiseen ja toisen asteen opiskelun haastavuuteen. Alun muutosvastarinnan lisäksi ongelmaksi on koettu henkilökunnan osalta ajoittainen väsyminen aiheeseen, sekä toimintaan sitoutumattomuus eläköityvän opettajakunnan osalta. Samoin johdon näkyvyys, esimerkiksi rehtorin näkyvyys teemapäivillä, on ollut vaihtelevaa toisen asteen oppilaitoksissa.

Opiskelijoiden vaihtuvuus, uusien opiskelijoiden mukaan saaminen ja lukio-opiskelun vaiheet sekä varsinkin oman koulun muu aktiivinen toiminta syö ympäristöraatilaisten aikaa ja energiaa ja sitämyöten sitoutumista toimintaan. Samoin oppilaitokset raportoivat tietynlaisesta ”kevätväsymyksestä”, mikä on ollut ongelma raatiin sitoutumisen kannalta. Samoin Vihreän lipun näkyvyys koulun arjessa on joissain oppilaitoksissa ollut haasteellista. Lisäksi oppilaitoksen suuri koko tai ikähaarukka yhdistetyissä peruskoulu-lukioissa tuovat omat haasteensa toimintaan. Suurissa oppilaitoksissa on koettu hankalaksi Vihreä lippu- tapojen yhdenmukaistaminen eri kiinteistöjen välille, yhtenäiskouluissa taas haasteellista on ollut lukion oppilaiden motivointi mukaan toimintaan ja eri kouluasteiden raatien välinen yhteistyö. Myös koulun ulkopuoliset käyttäjät ja heidän osallistamisensa mukaan toimintaan on peruskoulujen tavoin koettu toisen asteen oppilaitoksissa haasteelliseksi.

Moni toisen asteen oppilaitos on kokenut ongelmalliseksi kotien osallistamisen mukaan toimintaan, kuusi oppilaitosta yhdestätoista mainitsee asiasta anomuksessaan. Yhteistyö kotien kanssa onkin ollut selkeästi pienemmässä roolissa Vihreän lipun kasvatuksessa toisen asteen oppilaitoksissa kuin päiväkodeissa tai peruskouluissa.

Keskimäärin henkilökunta ja johto on sitoutunut Vihreän lipun toimintaan hyvin. Johdon tuki toisen asteen oppilaitoksissa näkyy monin tavoin ja erilaisten resurssien antamisena ympäristökasvatukseen. Johto on ollut joissain oppilaitoksissa aloitteellinen Vihreä lippu – toiminnan aloittamisessa ja yhteistyötä eri toimijoihin ja myös ylemmille tahoille on edesautettu.

”Rehtori on vienyt Vihreän lipun ajatusta virastotasolla koulujen tulostavoitteeksi (koulu saa tulostavoitepisteitä saavuttaessaan Vihreän lipun).” (Kallion lukio 2012)

Lisäksi johdon sitoutuminen näkyy rahallisena tukena Vihreän lipun toimintaan: opettajat ovat saaneet korvauksen toimintaan osallistumisesta, ja tukea on myönnetty esimerkiksi ekotukihenkilöiden palkkioihin ja oppilaiden osallistumiseen ympäristötoimintapäiville. Joissain oppilaitoksissa on myös mahdollista saada kurssisuorituksia Vihreän lipun toiminnasta. Tällaisesta raportoi seitsemän toisen asteen oppilaitosta 11:stä.

10.5 Uusia toimintatapoja ja tulevaisuuden visioita

Vihreä lippu on tuonut tullessaan muutoksia päiväkotien, koulujen ja toisen asteen oppilaitosten käytäntöihin ja toimintakulttuuriin niin pienissä kuin suuremmissakin asioissa. Kaikki tutkimusaineiston kouluasteet painottavat Vihreän lipun ohjelman konkretisoivan kestävän kehityksen opetusta ja toimintaa, ja raportoivat ohjelman myötä tulleiden uusien toimintatapojen kuten kierrätyksen siirtymistä osaksi omaksuttuja uusia käytäntöjä ja niiden vahvistamista myös tulevaisuudessa. Monessa päiväkodissa, koulussa ja toisen asteen oppilaitoksessa tavoitteena onkin kaiken toiminnan tarkastelu kestävän kehityksen näkökulmasta.

Ehkä huomionarvoisimpana Vihreän lipun mukanaan tuomista uusista käytännöistä voisi mainita tietotekniikan vahvan mukaantulon päiväkotien, peruskoulujen ja toisen asteen oppilaitosten toimintaan. Monella on tavoitteena ns. paperiton koulu, mikä tarkoittaa asioiden siirtymistä yhä enemmän sähköiseen muotoon. Tutkimusaineiston mukaan kaksi päiväkotia, 41 % peruskouluista ja 55 % toisen asteen oppilaitoksista panostaa tähän vahvasti.

”Uudet laitteet, erilaiset oppimisympäristöt sekä paperien lajittelu ja kierrätys saattavat mahdollistaa sen, että olemme lähes paperiton koulu.” (Lavolan koulu 2012)

”Tietokoneiden tulo luokkaan ja opettajien verkkopedagoginen koulutus vähensivät monistamisen tarvetta. Fronter-huoneet ovat aktiivisessa käytössä ja opiskelijoille tehtävät kyselyt tehdään sähköisesti eikä paperiversio lukujärjestyksiäkään jaeta.” (Helsingin kuvataidelukio 2011)

Kouluviihtyvyyden ja lasten ja nuorten toimintamahdollisuuksien koetaan parantuneen. Oppilaslähtöisyyden lisääntyminen kaikessa toiminnassa oli huomattavimpia uusia Vihreä lippu -toiminnan myötä tulleita käytänteitä, ja lapset ja nuoret kokevat omien vaikutusmahdollisuuksiensa parantuneen. Vihreän lipun toiminta onkin monissa oppilaitoksissa laajentunut ympäristöasioista koko yhteisön toimintaa parantavaksi toiminnaksi, ja yhteisöllisyyden raportoidaankin olevan uusi pedagoginen toimintatapa.

Vahvasti läsnä anomuksissa oli, kouluasteesta riippumatta, Vihreän lipun toiminnan onnistumisten myötä noussut uudenlainen yhteisöllisyys ja ylpeys omasta oppimisyhteisöstä. Vihreän lipun koettiin yhdistävän mukana olevia Vihreän lipun osallistujia ja toimijoita, moni oppilaitos jopa profiloituu Vihreän lipun avulla ja haastaa muitakin mukaan Vihreän lipun toimintaan.

”Viiden vuoden kuluttua uudet vanhemmat tiedostavat, että tämä Lilliputtihan on se ekopäiväkoti, jossa luomua, ja luontokasvatusta ja kestävä kehitys toiminnan pääosassa. Henkilökunta sitoutunutta toimintaan ja haluaa omalla panoksellaan tuoda koko ajan yhä enemmän toimintaan mukaan ympäristökasvatuksellisia asioita ilman johdattelua ja opastamista. Ihanteellista olisi, että päiväkotia olisi esimerkinä muille; päiväkotia josta muut ottavat oppia omaan toimintaansa.” (Päiväkoti Lilliputti 2013)

Monen tutkimusaineiston oppilaitoksen tulevaisuuden visiona on, että lapsille mahdollistuisi Vihreä lippu -opinpolku. Tämä tarkoittaa Vihreän lipun kasvatuksen tarjoamista päiväkodista lähtien aina toisen asteen oppilaitoksiin asti. Yhtenä vahvana visiona on myös kestävä kehityksen muodostuminen arvopohjaksi kaikkeen toimintaan ja yhtenäisen, ympäristömyönteisen toimintakulttuurin muodostuminen.

”Tavoitteenamme on, että lapset omaksuvat kestävä kehityksen periaatteita ja arvoja luonnollisesti päiväkodissa toimiessaan. Näin heille muodostuu arvoperusta, joka voi syventyä kotona ja tulevaisuudessa.” (Kaijonharjun päiväkotia 2013)

Kestävä kehityksen toiminnalle toivotaan syntyvän trendikäs ja kestävä imago lasten ja nuorten keskuudessa ja sitä myötä kestävä kehityksen muodostuminen pysyväksi osaksi oppilaiden elämää koulumaailman ulkopuolellakin. Tavoite on, että lapset ja nuoret jatkavat ympäristövaikuttajina siirryttyään Vihreä lippu -koulusta eteenpäin.

”Tavoitteemme on juurruttaa rakkaus luontoa kohtaan ja luonnosta huolehtimiseen niin syvälle, että periaatteet jäävät elämään lapsen siirtyessä kouluun, mikä ei välttämättä ole Vihreää lippua vielä saavuttanut.” (Turun kristillinen päivähoitoyksikkö Karitsa ry 2013)

”Toivomme, että saamme kasvatettua suvaitsevaisia opiskelijoita, jotka ovat tietoisia oman toimintansa vaikutuksista ympäristöön ja kanssaihmiisiin. (Jyväskylän kotitalousoppilaitos 2012)

Vihreän lipun ajattelun toivotaan entisestään leviävän koteihin ja lähiympäristöön: usean koulun tavoitteena on Vihreän lipun yhteisö; lopulta koko kunnan toimiminen ympäristöystävällisesti.

”Viiden vuoden kuluttua toivomme kestävä ajattelun näkyvän monipuolisesti sekä henkilökunnan että oppilaiden ja opiskelijoiden toimissa ja asenteissa. Toivomme ajattelutavan levinneen myös koteihin ja lähiympäristöön. Tavoitteena on vastuuntuntoinen ja tiedostava yhteisö.” (Laanilan koulu 2011)

”Koontina voidaan todeta: Koulun visiona on monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyskasvatuksen yhä tietoisempi kehittäminen ja laajentaminen kohti globaalikasvatusta - yhteisvastuuseen kasvamista.”
(Myllyojan koulu 2011)

Vihreä lippu -toiminnassa mukana olevine oppilaitosten ympäristökasvatuksen visiona on valveutuneiden, aktiivisten, omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa uskovien ja ympäristökriittisten kansalaisten kasvatus. Pyrkimyksenä on myös oppilaiden kasvattaminen yhteisvastuullisuuteen ja globaaliin vastuuseen ja syvällisen ymmärryksen syntyminen ympäristön ja ympäristönsuojelun merkityksestä tulevaisuudelle.

11 POHDINTA

11.1 Johtopäätökset

Vihreä lippu -ohjelman avulla on päästy monenlaisiin positiivisiin ympäristökasvatuksellisiin tavoitteisiin. Ympäristökasvatuksen näkyvyyden voi todeta Vihreän lipun projektien myötä parantuneen huomattavasti kaikilla tutkimusaineiston päiväkodeilla, kouluilla ja toisen asteen oppilaitoksilla. Vihreä lippu -ohjelma ja sen toimintakäytännöt on otettu kiinteäksi osaksi arkea, yhteiseksi asiaksi. Kaikki vastaajat raportoivat myös ympäristökuormituksen vähentyneen. Lisäksi moni mainitsi erikseen ympäristömyönteisesti toimimisen lisääntyneen. Tästä voi päätellä, että Vihreän lipun ohjelma on vaikuttanut lasten ja nuorten -ja koko oppimisyhteisön-ympäristökäyttämiseen myönteisesti.

Ohjelman ympäristökasvatukselliset tavoitteet saavutetaan toisaalta sekä lasten ja nuorten osallistamisella toimintaan ympäristöraadin ym. toiminnallisen ympäristökasvatustoiminnan avulla että aktiivisesti integroimalla teemojen avulla ympäristökasvatusta opetukseen; varhaiskasvatuksessa eri orientaatioihin ja peruskouluissa ja toisen asteen oppilaitoksissa sekä eri oppiaineisiin että opetusta eheyttäväksi aihekokonaisuudeksi.

Vihreä lippu on muuttanut ympäristökasvatuksen toteuttamista. Lasten ja nuorten ideoiden ja näkökulmien huomioimisen opetuksessa mainittiin lisääntyneen. Innostus ja ideat tuovat mukanaan myös toimintaa ympäristön hyväksi. Vihreä lippu koetaankin anomusten perusteella varsinaisen ympäristökasvatuksen ohella yleensä opetuksen laatua parantavaksi ja parhimmillaan koko oppilaitosta yhdistäväksi projektiksi.

Lasten oman aktiivisen toimijuuden, ympäristön puolesta toimimisen, tavoitteellisen ympäristökasvatuksen ja lasten ja nuorten itse tuottamien projektien myötä ohjelma toteuttaa laadukasta ympäristökasvatusta myös konstruktivistisen ja kontekstuaalisen oppimiskäsityksen näkökulmista. Tietoa rakennetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, erilaisissa oppimistilanteissa ja -ympäristöissä erilaisten, lapsilähtöisesti ja oppilasjohtoisesti toteutettujen projektien myötä, alhaalta ylöspäin, entisen opettajajohtoisen opetusotteen sijaan. Vihreän lipun ohjelmassa opittuja asioita ja taitoja voidaan myös hyödyntää ja soveltaa jokapäiväisessä elämässä. Mielestäni voikin perustellusti todeta, että peruskoulujen ja toisen asteen oppilaitosten opetussuunnitelman

perusteissa mainittu ympäristökasvatuksen aihekokonaisuus toteutuu Vihreä lippu -ohjelman avulla kattavasti.

Opetussuunnitelman perusteiden aktiivisen kansalaisuuden aihekokonaisuus korostaa sekä peruskoulutasolla että toisen asteen oppilaitoksissa mahdollisuutta ja keinoja päästä osallistumaan ja vaikuttamaan päätöksentekoon ja koulun kehittämiseen sekä opettaa koulun ja yhteiskunnan toimintatapoja. Vihreän lipun ohjelman avulla aktiivisen kansalaisuuden aihekokonaisuuden tavoitteet on mahdollista saavuttaa, sillä ohjelma osallistaa parhaimmillaan koko koulun ja lähiympäristön mukaan toimintaan.

Vihreän lipun toiminta on tutkimuksen mukaan selvästi lisännyt lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuuksia ja osallisuutta kaikilla opinpolun asteilla. He ovat päässeet aktiivisina toimijoina vaikuttamaan itse Vihreän lipun projektien sisältöön ja toteutukseen. Vihreä lippu tuottaa monen eri tason osallisuutta. Tämä tarkoittaa mahdollisuutta omien ideoiden esille tuomiseen, ympäristöraadissa ja oppilaskunnissa vaikuttamiseen, käytännössä ympäristön puolesta toimimiseen ja oman ympäristökuormituksen vähentämiseen. Lisäksi ohjelman myötä lapsille ja nuorille mahdollistuu erilaisten teematapahtumien, vierailujen ym. suunnittelu ja niihin osallistuminen, vaikuttaminen median kautta ja niin edelleen.

Vihreä lippu tuottaa vahvaa osallisuutta lähiympäristöön verkostoitumisen kuten vanhempainyhdistysten kanssa yhteistyössä toimimisen ja kotien ja lähiympäristön osallistamisen muodossa. Vanhempien ja kotien osallistamisessa on havaittavissa eroja eri kouluasteiden välillä. Päiväkodeissa kotien osallisuus korostuu kasvatuskumppanuuden myötä eniten, ja peruskouluilla vanhempainyhdistys on vahva ja luonteva yhteistyöelin. Toisen asteen oppilaitoksissa sitä vastoin vanhempien ja kotien saaminen toimintaan mukaan koetaan jo haasteelliseksi.

Toisaalta taas toisen asteen oppilaitoksissa osallisuus ja aktiivinen kansalaisuus ympäristökasvatuksessa näyttäytyy erityisen vahvasti oppilaitosten ulkopuolisiin toimijoihin nähden. Yhteistyö yritysten, median ja kuntapäättäjien kanssa vahvistuu. Keskimäärin kaikkien Vihreän lipun osallistujien kesken osallisuus näyttäytyy siis vahvana myös oppilaitoksen ulkopuolisiin toimijoihin nähden.

Anomusten sisällön perusteella suurin sisällöllinen vaihtelu oli toisen asteen oppilaitoksissa projektien laajuuden suhteen. Myös ympäristökasvatus toteutuu eri tasoisesti: joissain anomuksissa Vihreän lipun toiminta on ns. perustason toimintaa, joka on voitu kokea työlääksikin, kun taas toisista anomuksista kuultaa aitoa vaikuttavuutta. Erot olivat selkeästi suurempia kuin päiväkotien tai peruskoulujen anomuksissa. Syitä tähän voi pohtia erilaisesta koulumuodosta ja sen haastavuudesta. Toisen asteen opiskelu on luokatonta, ja oppilaitoksilla ei myöskään ole esimerkiksi vanhempainyhdistyksen tukea takanaan. Toisaalta opiskelijoiden ikätaso

antaisi mahdollisuuksia toteuttaa hyvinkin kunnianhimoisia projekteja, ja oman toiminnan kokeminen vaikuttavana on entistä tärkeämpää nuorten kanssa mikäli heidät halutaan aidosti osallistaa toimintaan.

Tutkimusaineistoni perusteella lähiympäristön hyödyntämisen ja ympäristöherkkyyden näkökulma opetuksessa oli kaikista eniten läsnä päiväkotien Vihreä lippu -toiminnassa, ja näitä myös korostettiin päiväkotien anomuksissa. Peruskoulujen anomuksissa lähiympäristön merkitys opetuksessa oli jo jonkin verran vähäisempää, toisen asteen oppilaitoksissa kaikista vähäisintä. Tästä todistaa jo lähiympäristö -teeman valinneiden määrä, joka laskee selvästi kouluasteen noustessa. Kuitenkin luontosuhde ja ympäristöherkkyys tärkeitä ympäristökasvatuksen osa-alueita ja mielestäni vanhemmat lapset ja nuoret kaipaavat myös luontokokemuksia – se vahvistaa myös sitoutumista kestäväan elämäntapaan.

Vihreän lipun avulla voidaan toteuttaa erilaista kasvatusta lapsen ikätaso huomioiden. Päiväkodeissa ympäristökasvatuksen perustana on konkreettinen toiminta kuten leikit, pelit ja käytännön toiminta ympäristön hyväksi, luontokokemukset, elämyksellisyys ja toiminnallisuus, kun taas vastaavasti toisen asteen oppilaitosten tasolla keskitytään enemmän korostamaan yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja osallistumisen näkökulmia. Peruskoulut sijoittuvat johonkin näiden välimaastoon. Voisikin miettiä, voisivatko eri tason toimijat oppia jotain toisiltaan. Mielestäni olisikin perusteltua Vihreän lipun ohjelman puitteissa lisätä eri koulutasojen välistä yhteistyötä, vaikkapa kummitoiminnan keinoin.

Vihreä lippu -toiminnan haasteena on sen kattavuus: jääkö se yhdeksi aihekokonaisuudeksi muiden joukkoon hukkumaan, vai voiko se nousta kantavaksi teemaksi ja määrittämään jopa koko päiväkodin, koulun tai oppilaitoksen toimintakulttuuria.

Vihreä lippu -toiminnan lopullinen arviointi sen vaikuttavuuden suhteen on myös haasteellista. Vaikka yleisiä johtopäätöksiä Vihreä lippu -kokemusten ja toiminnan tulosten pohjalta voidaankin tehdä, varsinaisia yleistyksiä voi olla hankalampi johtaa. Eri kouluasteiden väliset ja niiden sisäisten toimintakulttuurien ja -mahdollisuuksien erot jo vaikuttavat toiminnan käytännön toteutumisen muotoihin ja tasoon. Lisäksi mittarit toiminnan arviointiin ovat vain viitteellisiä, kuten yleinen ympäristökuormituksen väheneminen koululla tai oppilaiden myönteiset asenteet.

Lopullisesti ohjelman vaikuttavuus voi näkyä vasta paljon myöhemmin lapsen tai nuoren elämässä, siinä toimiiko hän tulevaisuudessa vastuullisella, ympäristön huomioon ottavalla tavalla ja miten hän omalla toiminnallaan osallistuu ja pyrkii vaikuttamaan ympäröivään yhteiskuntaan.

11.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden arviointia

Tutkimusta tehtäessä tutkimusmenetelmien valinnan ja tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat, ja niitä on pyrittävä jokaisessa tutkimuksessa arvioimaan. Tämän voi tehdä tarkastelemalla tutkimusta kahden eri käsitteen, validiteetin (pätevyys, engl. validity) ja reliabiliteetin (luotettavuus, engl. reliability) avulla (Hirsjärvi ym. 2009, 226): ovatko valitut mittaus- tai tutkimusmenetelmät ja toisaalta tutkimuksen tuloksista vedetyt johtopäätökset luotettavia ja päteviä.

Tutkimuksen validiteetti kertoo, mitattiinko tutkimuksessa sitä, mitä pitikin, eli miten hyvin tutkimuksessa käytetty mittaus- tai tutkimusmenetelmä mittaa juuri sitä tutkittavan ilmiön ominaisuutta, mitä on tarkoituskin mitata ja oikeuttavatko käytetty aineisto, tutkimusmenetelmät ja saadut tulokset esitetyt väitteet. Tutkimuksen reliabiliteetti avaa sitä, miten luotettavasti tutkimusmenetelmä mittaa haluttua ilmiötä, miten luotettavasti tuloksia on mitattu ja ovatko tulokset toistettavissa: johtuuko tutkimustulos vain sattumasta vai kyetäänkö tulokset riippumattomasti toistamaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 226)

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan soveltaa tietyin osin reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä ja arvioida niiden avulla tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta. Myöskään laadullisen tutkimuksen tulokset eivät saa olla sattumanvaraisia. Tutkimuksessa käytetyillä menetelmillä on oltava mahdollista tutkia sitä, mitä tutkimuksessa on tarkoitus tutkia. Myös tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden on sovittava tutkimusongelman ja tutkimusaineiston sisältöihin. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida laadullisessa tutkimuksessa monin tavoin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006)

Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiä ongelmia ovat tutkimuksen yleistettävyys, tutkijan ennakkokäsitykset tutkittavasta ilmiöstä ja niiden vaikutus sekä tutkimuksen toistettavuuteen liittyvät kysymykset.

Tutkimuksen kokoon ja aineiston riittävyteen liittyvät kysymykset ovat aina läsnä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Tuomen & Sarajärven (2013, 85) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan kuvaamaan jotain ilmiötä ja ymmärtämään tiettyä toimintaa, antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Usein siis tutkimusaineiston laatu on tärkeämpää kuin määrä. Näin on myös sisällönanalyysissa, joka on käyttämäni analyysimenetelmä tässä tutkimuksessa.

Tutkimusaineistonani toimi yhteensä 61 päiväkotien, peruskoulutason ja toisen asteen oppilaitoksen anomusta kestäväälle Vihreä lippu -tasolle siirtymisestä vuosilta 2011–2013.

Mielestäni aineiston koko ja laajuus oli riittävän suuri ilmiön luotettavan tutkimisen ja johtopäätösten teon kannalta.

Sisällönanalyysi on perusteltu tutkimusmenetelmä sekä tutkimusongelmieni näkökulmasta että tekstimuotoisen aineiston analysointiin. Kaavakkeen avoimia kysymyksiä sisältävä runko ohjasi vastauksia ja näin ollen aineiston laatu oli yhtenäinen. Tämä mahdollisti aineiston laadukkaan erittelyn, luokittelun ja analysoinnin. Analyysin luokittelu oli aineistolähtöistä. Pyrin tekemään vertailuja eri kouluasteiden välillä, mutta saman asteen sisältä pyrin ensisijaisesti etsimään aineistosta samuuksia ja yhdenmukaisuutta erojen vertailun sijaan. Saatuja tuloksia peilasin osin tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

Tutkijan omat ennakkokäsitykset tutkittavasta aiheesta eivät tässä merkittävästi vaikuttaneet tutkimuksen sisältöön. Vaikkakin ennakkokäsitykseni Vihreän lipun ohjelmasta olivat positiivisia, en kuitenkaan ennen tutkimukseni tekoa tarkemmin tuntenut ohjelman toimintaperiaatteita enkä sen käytännön toteutustapoja. Näin ollen asennoitumiseni tutkimusaineistoon oli melko neutraali, ja annoin aineiston ohjata analyysirunkoani.

Tutkimus on aineiston pohjalta toistettavissa eli sen reliabiliteetti on hyvä. Vaikka analyysin luokittelu toteutettaisiinkin eri tutkijan toimesta eri tavalla, aineiston ja viitekehyksen kontekstissa tarkasteltuna tutkimuksen tulokset ja tulkinta olisivat silti hyvin samansuuntaisia.

Tutkimuksen uskottavuuteen voi vaikuttaa aineiston laatu: aineiston avoimiin kysymyksiin on voitu vastata eri tasoisesti vastaajasta riippuen. Koska kyseessä on anomus kestäväälle tasolle siirtymiseen, asiat on voitu pyrkiä esittämään mahdollisimman positiivisessa valossa myönteisen päätöksen saamiseksi.

Sisällöllisesti suurin vaihtelu oli havaittavaissa toisen asteen hakemuksissa, joissa oli selkeitä eroja anomusten sisällöllisen laajuuden suhteen. Jotkut anomukset olivat kovin suppeita, ja niistä oli haastavaa saada vastauksia asettamiini tutkimusongelmiin. Samoin otoksen koko (11 kappaletta) toisen asteen oppilaitoksien kohdalla olisi saanut olla suurempi.

Toisaalta voidaan pohtia, kuinka syvällisiä johtopäätöksiä tästä aineistosta voidaan johtaa. Esimerkiksi, jos jotain ympäristökasvatuksen osa-aluetta kuten lähiympäristön hyödyntämistä opetuksessa ei ole anomuksessa mainittu, se ei silti tarkoita sitä, etteikö niin siitä huolimatta oppilaitoksessa toimittaisi. Aiempien ohjelman teemaprojekteihin liittyvien toimintasuunnitelmien ja loppuraporttien tarkastelun liittäminen osaksi analyysia voisikin tuoda tutkimukseen lisää reliabiliteettia.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia tälle tutkielmalle on lukuisia. Kuten yllä on todettu, osa Vihreän lipun kestäväälle tasolle siirtymisen anomuksista on sisällöllisesti suppeita. Koska

anomus perustuu aiempien teemojen hyväksytyyn suorittamiseen, syventäisi näiden toimintasuunnitelmien ja loppuraporttien tutkimus käsitystä ohjelman käytännön vaikuttavuudesta.

Vihreän lipun kestävän tason anomuksista on myös tutkimatta Vihreä lippu -tavat ja ympäristökuormituksen vähentämisen keinojen tarkempi analyysi.

Vihreän lipun oppilaitoksissa voitaisiin toteuttaa haastattelu- tai toimintatutkimus, jossa Vihreän lipun toimintaa ja ohjelman vaikuttavuutta tarkasteltaisiin ja vertailtaisiin syvemmin käytännössä sekä lasten ja nuorten että johdon ja opettajien näkökulmista. Samoin voisi perehtyä ohjelman avulla tuotettuun arvokasvatukseen.

Oppilaitosten sisä- ja ulkopuolisten sidosryhmien kuten muun henkilöstön, vanhempien tai eri yhteistyökumppaneiden näkökulmasta tehty tutkimus Vihreän lipun toiminnasta tuottaisi arvokasta tietoa osallisuuden eri muotojen toteutumisesta tästä perspektiivistä ja voisi tuottaa uusia ideoita ja näkökulmia toimintaan.

11.3 *Diskussio*

Vihreä lippu -ympäristökasvatusohjelma tuntuu tarjoavan helpon vastauksen päiväkotien, koulujen ja oppilaitosten ympäristökasvatuksen sisältöihin ja opetuksen toteuttamiseen ja järjestämiseen; sekä vallalla olevien oppimiskäsitysten, vaikuttavan ympäristökasvatuksen että opetussuunnitelman perusteisiin kirjattujen ympäristökasvatuksen ja aktiivisen kansalaisuuden aihekokonaisuuksien näkökulmasta. Ohjelman voi nähdä noudattavan tutkielman teoriaosassa mainittuja eri ympäristökasvatuksen malleja. Ohjelman puitteissa toteutuu ympäristövastuullisen ja osallistuvan kansalaisuuden ihanne, joka painottaa osallisuuden lisäksi yhteiskunnallista vaikuttamista ja ympäristön puolesta toimimista.

Ohjelma ei kuitenkaan tarjoa valmista, kaikille sopivaa pakettia ympäristökasvatuksen toteuttamiseksi, vaan ennemmin suuntaviivat, joiden puitteissa on mahdollista toteuttaa monenlaista ja monen tasoista ympäristökasvatusta. Pelkästään ohjelman ottaminen osaksi päiväkodin, koulun tai oppilaitoksen toimintaa ei sinällään riitä, vaan ohjelman laadukas ja vaikuttava toteuttaminen vaatii vahvaa sitoutumista, perehtymistä ja panostusta toiminnan kokonaisvaltaiseen kehittämiseen sekä henkilökunnan että johdon osalta. Ohjelma vaatii ajallisen panostuksen lisäksi myös oman oppimisyhteisön kulttuurin tuntemusta, huolellista toteutuksen suunnittelua ja aitoa halua muutokseen ja ympäristön puolesta toimimiseen. Muuten teemaprojektien toteutus voi jäädä kovinkin vajavaiseksi ja ohjelman ympäristökasvatukselliset vaikutukset vähäisiksi. Henkilökunnan sitoutuminen omaa esimerkkiä näyttämällä on myös tärkeää lapsen ikätasosta tai kouluasteesta riippumatta: miten voi vaatia lapselta jotain tai opettaa

hänelle jotain arvoa tai toimintatapaa, jos ei itse noudata näiden arvojen mukaista elämää niin, että se näkyisi käytännössä?

Vihreä lippu korostaa toiminnallisuuden ja osallisuuden merkitystä laadukkaassa ympäristökasvatuksessa. Kuitenkin ohjelman puutteina voidaan toisaalta nähdä arvokasvatuksen ja luontoelämysten tuottamisen puute: niiden sisällyttäminen päiväkodin, koulun tai oppilaitoksen ympäristökasvatukseen on ohjelman puolesta edelleen lähinnä marginaalista.

Moraali- ja arvokasvatus ja luonnon kokeminen ainutlaatuisena, säilyttämisen arvoisena, ovat olennainen osa keinoja, millä tuotetaan yksilön halua ja sitoutumista ympäristön puolesta toimimiseen (Kolmuss & Agyerman 2002, 243). Ohjelmaan toivoisikin sisältyvän teeman myös ympäristöetiikan ja luontokokemusten näkökulmasta.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että yksilön jokapäiväiseen päätöksentekoon ja toimintaan vaikuttavat moninaiset tekijät ja niiden yhdistelmät. Siksi myös ympäristön puolesta toimimiseen vaikuttavat tekijät ovat moninaisia ja niiden tukeminen ympäristökasvatuksen keinoin on haastavaa. Pelkkä tiedon lisääminen ei riitä, jos ihmiseltä puuttuu positiivinen luontosuhde, motivaatio ympäristön puolesta toimimiseen, kokemus omista vaikuttamisen mahdollisuuksistaan tms. Lisäksi ympäristöön liittyvien termien ja käsitteiden viidakoon on helppo eksyä. Jo käsitteen ”ympäristö” ymmärtäminen, sen moninaisuuden ja siihen liittyvien ristiriitaisuuksien käsittäminen voi olla lapselle vaativaa. Ympäristön puolesta toimimisen esteitä ja haasteita ei myöskään ole otettu riittävästi huomioon erilaisia ympäristökasvatuksen malleja kehitettäessä. Vaikuttava ympäristökasvatus pyrkii ottamaan huomioon mahdollisimman laajalti nämä ihmisen toimintaan vaikuttavat eri tekijät. Mielestäni on äärimmäisen tärkeää, että opettaja pyrkii vaikuttamaan myös oppilaiden arvomaailmaan ja luonnon arvostukseen. Tällä voi olla kauaskantoiset positiiviset seuraukset, ei vain pelkästään oppilaan omaan elämään ja toimintaan, vaan myös yhteiskunnan ja lopulta koko maapallon hyvinvointiin.

Lisäksi voidaan miettiä, mitä oikeastaan opetamme ja mihin kasvatamme lapsia ja nuoria kestävän kehityksen avulla. Vihreä lippu –toiminta perustuu myös kestävän kehityksen periaatteisiin. Olisi syytä pohtia, onko kestävän kehityksen kasvatuksessa kyseessä arvovapaa, keskusteleva ja kriittinen kasvatus, vai onko sen opetuksessa jo piirteitä valmentamisesta ennemmin kuin kasvatuksesta. Vallitsevaa kestävän kehityksen diskurssin sisältöä olisi hyvä kyseenalaistaa: kestävä kehitys ei ole mikään itsestään selvästi hyvä toimintatapa, ja siihen sisältyvät arvolataukset, jännitteet ja ristiriitaisuudet olisi syytä tuoda myös oppilaille ja opiskelijoille näkyviksi.

12 LÄHTEET

Aapola, S. 2006. Kansalaiskasvatuksen piilo-opetussuunnitelma? Teoksessa Ojanperä, T. (toim.). Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen. Helsingin yliopisto. Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, 9–14.

Ahonen, S. 2006. Kohti osallistuvaa koulukulttuuria. Teoksessa Ojanperä, T. (toim.). Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen. Helsingin yliopisto. Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, 15–30.

Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina. Teoksessa Rantala, J. & Siikaniva, A. (toim.). Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki.

Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisena peruskoulutuksena ja näyttötutkintona. 2012. Oppaat ja käsikirjat 2012:10. Opetushallitus. Tampereen Yliopistopaino.

Asunta, T. 2003. Knowledge of environmental issues: where pupils acquire information and how it affects their attitudes, opinions and laboratory behavior. Jyväskylä.

Cantell, H. 2001. Oppimis- ja opettamiskäsitykset maantieteen opetuksen ja aineenopettajakoulutuksen kehittämisen lähtökohtana. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Cantell, H. 2006. Aktiivinen kansalaisuus – nuoret ympäristövaikuttajina. Teoksessa Ojanperä, T. (toim.). Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen. Helsingin yliopisto. Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, 44–71.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Opetushallitus. Tampereen yliopistopaino.

Haila, Y. 2001. Ympäristöherätys. Teoksessa Haila Y. & Jokinen P. (toim.) Ympäristöpolitiikka – kenen ympäristö, mikä politiikka? Tampere. Vastapaino, 21–46.

Hallitusohjelma 2011–2014. Valtioneuvosto. 2011.

<http://valtioneuvosto.fi/tiedostot/julkinen/hallitusneuvottelut-2011/neuvottelutulos/fi.pdf> (Luettu 17.9.2013).

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki.

Houtsonen, L. & Åhlberg, M. (toim.). 2005. Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.

Huuskonen, V. 2005. Vaikuttaako Vihreän Lipun ympäristökasvatusohjelma? Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Jeronen, E. 1995. Kestävä kehitys ja EU etiikan ja paikallisen ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa Jeronen, E (toim.). Perustietoa ympäristökasvattajalle 2 - Monitieteellinen näkökulma yhteiskunnalliseen ympäristöön, esteettiseen ympäristöön ja eettiseen ympäristöön. Oulun yliopisto, 180–192.

Kaivola, T., Rikkinen, H. 2003. Nuoret ympäristöissään -lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja.

Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto. 2006. Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006–2014. Helsinki.

Kokkonen, A. (toim.). 2013. Yhteinen käsitys: Kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt. Ympäristöministeriö ja Pääkaupungin kierrätyskeskus Oy.

Koskinen, S. 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina – ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 98.

Koskinen, S & Verkka, K. 2008. Ympäristökasvatus ja osallistuminen. Teoksessa Manninen, L.(toim.) Vihreä lippu -kansio. B-osa. Helsinki, Suomen Ympäristökasvatuksen Seura ry.

Koulujen ja oppilaitosten ympäristökriteerit. 2003. Helsinki: Opetushallitus.

Kuru, Jari. 1996. Ala-asteen viidennen luokan oppilaiden ja luonnon välisen suhteen tarkastelu vastuullisen ympäristötoiminnan kontekstissa. Lisensiaattitutkielma. Lapin yliopisto.

Kolmuss, A. & Agyerman, J. 2002. Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research* 2002, 8:3, 239–260. <http://dx.doi.org/10.1080/13504620220145401> (Luettu 14.9. 2013).

Laukkanen, R. ENSI:n ensiaskeleita. 2005. Teoksessa Houtsonen, L. & Åhlberg, M. (toim.). Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus, 10–13.

Louhimaa, E. 2002. Luonnon sosiaalinen konstruointi, ympäristödiskurssit ja ympäristöön orientoiva kasvatus: tutkimus institutionaalisen ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisista rakenneehdoista ja kulttuuristen mahdollisuuksien kentistä. Väitöskirja. Oulun yliopisto.

Loukola, M. 2007. Kestävän elämäntavan oppiminen: kestävä kehitys opetukseen, arkikäytäntöihin ja toimintakulttuuriin: käsikirja kouluille ja oppilaitoksille. Helsinki: Opetushallitus.

Luhtakallio, E. 2006. Minkälaisia kansalaisia tarvitaan vuonna 2015? Teoksessa Ojanperä, T. (toim.) Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen. Helsingin yliopisto. Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, 71–75.

Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2003. Vammalan kirjapaino. Opetushallitus.

Manninen, L. 2008 (päivitetty 2013). Vihreä lippu. Teoksessa Manninen, L. (toim.) Vihreä lippu -kansio. A-osa. Helsinki, Suomen Ympäristökasvatuksen Seura ry.

Niemi, H. 1998. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.). Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tammerpaino, 31–43.

Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa – muotihulluus vaiko kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa Ojanen, S. (toim.). Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tammerpaino, 51–61.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.

Palmberg, I. & Jeronen, E. (toim.). 2008. Harmoni eller konflikt? : forskning om miljömedvetenhet i skolan och lärarutbildningen = Sopusointua vai ristiriitaa? : tutkimuksia ympäristötietoisuudesta koulussa ja opettajankoulutuksessa. Åbo Akademi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Rohweder, L. & Virtanen, A. (toim.) 2008. Kohti kestävä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3. Helsinki, Yliopistopaino.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm03.pdf?lang=en> (Luettu 31.03.2014).

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka. 2006. Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Luettu 24.03. 2014).

Schallcross, T., Robinson, J, Pace, P., Wals, A. 2006. Creating sustainable environments in our schools. Trentham Books Ltd.

Selby, David. 2006. The Firm and Shaky Ground of Education for Sustainable Development. Journal of Geography in Higher Education, 2006. Vol.30., No 2, 351–365. http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03098260600717471#.U0Q9h_mSZAQ (Luettu 14.9.2013).

Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Saarijärvi. Gummerus.

Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Turpeinen, V. 2005. Oppimisen ekologia, kasvatuksen ekologinen kestävyys. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Suomen Ympäristökasvatuksen Seura. 2013. Toimintasuunnitelma vuodelle 2013. http://www.ymparistokasvatus.fi/images/documents/toimintasuunnitelma_2013.pdf (Luettu 12.09.2013).

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf (Luettu 04.03.2014).

Vilka, L. 1993. Ympäristöetiikka. Vastuu luonnosta, eläimistä ja tulevista sukupolvista. Helsinki, Yliopistopaino.

Wilska-Pekonen, I. 2001. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.

Wolff, L-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Cantell, H. (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. PS-kustannus, 18–29.

13 LIITTEET

Liite 1. Anomus kestäväälle Vihreä Lippu -tasolle siirtymisestä

ANOMUS KESTÄVÄLLE VIHREÄ LIPPU -TASOLLE SIIRTYMISESTÄ

Osallistujan tiedot

Osallistujan nimi:		Pvm.
Osoite:		
Postinumero:	Postitoimipaikka:	Kunta:
Yhteyshenkilö(t):		
Puh.	Sähköpostiosoite:	

Käsitellyt teemat ja Vihreän lipun myöntämisaikajankohdat

	Käsitelty teema	Lipun myöntämisaikajankohta (kevät/syksy ja vuosi)
1. projekti		
2. projekti		
3. projekti		
4. projekti		

Palauttakaa anomus sähköpostitse osoitteeseen vihrealippu@ymparistokasvatus.fi. Anomuksen tulee olla perillä kevätlukukaudella viimeistään 15.4. tai syyslukukaudella 15.11.

1. Vihreä lippu -toimintanne arviointi

Yleinen yhteenveto. Miten ympäristökasvatustoimintanne on kehittynyt ensimmäisestä Vihreä lippu -projektista lähtien? Mitä kokemuksia, vastoinkäymisiä, ratkaisuja, onnistumisen hetkiä jne. olette saaneet toiminnasta?

Osallisuus. Millä tavalla lasten/nuorten osallisuus on lisääntynyt ja kehittynyt Vihreä lippu -toiminnan myötä? Millaisia osallisuuden toteuttamisen keinoja on käytössä (ympäristöraadin ohella)?

Vihreä lippu -tavat. Listatkaa tähän omat Vihreä lippu -tapanne.

<p>Ympäristökuormitus. Millaisilla muilla keinoilla vähennätte päiväkodin/oppilaitoksen aiheuttamaa ympäristökuormitusta (hankinnat, siivous, keittiö ym. ylläpitotoiminnot)?</p>
<p>Ympäristökasvatus. Miten kestävä kehitys näkyy kasvatustyössänne? Miten olette liittäneet Vihreä lippu -teemoja eri oppiaineiden opetukseen / päiväkodin muuhun toimintaan?</p>
<p>Henkilöstön sitoutuminen. Miten hyvin koko henkilöstö on sitoutunut Vihreä lippu -toimintaan ja miten tilanne on muuttunut ensimmäisestä projektista lähtien?</p>
<p>Johdon sitoutuminen. Miten hyvin johto on sitoutunut Vihreä lippu -toiminnan periaatteisiin ja käytäntöihin? Miten sitoutuminen ilmenee?</p>

<p>2. Uudet suunnitelmat</p>
<p>Osallisuus. Miten raati jatkaa toimintaansa? Miten muun yhteisön – lasten/nuorten sekä aikuisten – osallistumista edistetään?</p>
<p>Vihreä lippu -tavat. Missä asioissa on parantamista? Miten varmistatte, että uudet lapset/oppilaat ja henkilökunta omaksuvat Vihreä lippu -tavat ja hengen?</p>
<p>Ympäristökasvatus. Millaisia tavoitteita haluatte asettaa ympäristökasvatuksen kehittämiseksi? Millä tavalla kestävä kehityksen asiat nivotaan pysyväksi osaksi toimintaanne?</p>
<p>Lähipuosien tavoitteet. Mitä toimintaperiaatteita ja pitkän aikavälin tavoitteita teillä on? Visioikaa, millaista toimintanne on viiden vuoden kuluttua!</p>